PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 11 1 CZERWCA 1936 ROK XV

SFINKSOWE OBLICZE AMOSA KOMEŃSKIEGO

I.

W prasie polskiej i czeskiej została w ostatnich miesiącach zaktualizowana sprawa wybitnego pedagoga XVII wieku, Jana Amosa Komeńskiego, który w latach 1628—1656 działał na obszarze zachodnich ziem dawnej Rzeczypospolitej, a w okresie najazdu szwedzkiego za Jana Kazimierza porwał się na ostrą walkę zbrojną z państwowością polską i tę walkę przeprowadzał z całą świadomością i bezwzględnością. Zbrojna dywersja Komeńskiego trwała od lipca 1655 do 27 kwietnia 1656 i zakończyła się sromotną ucieczką czeskiego pedagoga do Holandji, gdzie Komeński umarł po długich latach swojego burzliwego życia.

Dywersja Komeńskiego nie jest bliżej znana w Polsce. Dyskusję nad tą sprawą wznowił autor niniejszej rozprawki w Nr. 5. *Kurjera Literacko-Naukowego* z r. ub., co znalazło żywy oddźwięk przedewszystkiem w prasie czeskiej, zwłaszcza w półurzędowym organie *Česke Slovo* i w *Prager Presse.* W obronie stanowiska Komeńskiego stanął docent praskiego uniwersytetu dr. Jerzy Klima, który jednakże nie znalazł podstaw do odparcia zasadniczych zarzutów.

Tymczasem samo zagadnienie zyskało na aktualności właśnie w roku bieżącym, w którym przypadła 280 rocznica zlikwidowania komenjuszowskiej dywersji. Rocznica odbiła się echem w lokalnej prasie miasta Leszna, w którem istniał ośrodek dywersji Komeńskiego, a także w prasie w Poznaniu.

Nasz świat nauczycielski jest szczególnie zainteresowany w rozwiązaniu tego sfinksa czeskiego. Uczymy się bowiem sami i uczymy drugich o Amosie Komeńskim i jego wielkich zasługach dla rozbudowy myśli pedagogicznej w Europie, co zresztą nie wywołuje zastrzeżeń. Jednakże ponadto apoteozuje się Komeńskiego jako jednego z najszlachetniejszych pedagogów ludzkości, a nawet przypisuje się mu wielkie zasługi wobec Polski i polskości. Nimb wielkości charakteru

i glorja zasług Komeńskiego pochodzą u nas przedewszystkiem stąd, iż Komeński długie lata przebywał w Polsce, głównie w Lesznie, gdzie urządzał ówczesne gimnazjum akademickie. Otóż w wielu miastach Wielkopolski, a już szczególnie w Lesznie, kult Komeńskiego istnieje po dzień dzisiejszy. Tak więc w Lesznie, jako jego dawnej siedzibie, istnieje państwowe gimnazjum polskie imienia Amosa Komeńskiego, jedna z piękniejszych ulic nosi jego miano, a we wszystkich niemal zakładach naukowych są ustawione okazałe popiersia tego dziwnego polityka-pedagoga.

Tak więc kult Amosa Komeńskiego istnieje w Polsce, kult nieuzasadniony i bezkrytyczny, narzucony polskiej umysłowości przez propagandę niemiecką w roku 1905 i 1906. Czas byłby zatem najwyższy, by sfery naukowe, a zwłaszcza świat nauczycielski, zajrzeli w oczy prawdzie historycznej, oczywiście z krytycznej perspektywy. Jest to zarówno obowiązkiem dzisiejszej społeczności nauczycielskiej, jak też ambicją jej prasy. A właśnie obecna rocznica daje ku temu sposobność.

Po tym krótkim wstępie zajmiemy się najpierw samą osobą Komeńskiego. Nauka i publicystyka poświęciły Komeńskiemu bardzo wiele pracy i papieru, nietylko jako teoretykowi pedagogji, ale także jako działaczowi religijnemu i politycznemu. Pisano o nim przeważnie pochlebnie, gdyż autorami byli przedewszystkiem badacze niemieccy, którzy w dość bezceremonjalny sposób zaanektowali Komeńskiego dla narodu niemieckiego. Znajdowałoby to pewne wyrozumienie w tej okoliczności, iż działalność Amosa Komeńskiego schodziła się z niezwykle intensywnie prowadzoną germanizacją regjonu miasta Leszna i leszczyńskiego powiatu, prowadzoną bezkarnie za dynastji Wazów. Gdy dziś, z perspektywy lat 300, patrzymy na tę germanizację polskości na kresach zachodnich, dokonywaną bądź co bądź w epoce potęgi państwowej polskiej i pod osłoną polskich magnatów, to oblicze badacza oblewa rumieniec wstydu. Ale to wszystko, co nie przynosi tu zaszczytu myśli politycznej polskich magnatów, to w danym wypadku przynosiło korzyść sąsiadowi niemieckiemu. I dlatego Amos Komeński uchodził za propagatora germańskiego pochodu na wschód.

Jednakże ta jego działalność odbywała się niejako na marginesie istotnych a głęboko ukrytych dążeń Amosa Komeńskiego. Był bowiem Czechem, urodził się na Morawach, uważał się za

Czecha i patrjotę czeskiego, a religijnie należał do sekty t. zw. braci czeskich, uznających się ówcześnie za narodowy kościół czeski. Tak więc przynależność narodowa Komeńskiego nie ulega w żadnym wypadku zakwestjonowaniu. Był on nietylko Czechem, ale uważał się za opatrznościowego męża czeskiego, skutkiem czego całe swoje długie życie poświęcił wysiłkom ku uwolnieniu narodu czeskiego z pod panowania austrjackich Habsburgów. Jednakże droga do tego uwolnienia prowadziła przez zniszczenie Austrji, „bestji", jak ją Komeński nazywał. Tymczasem Austrja ówczesna była ostoją katolicyzmu w Europie środkowej, którą to rolę pełniła wespół z Polską, zwłaszcza z dynastją Wazów. W umysłowości Komeńskiego i w jego dążeniach politycznych schodziły się dwa zagadnienia polityczne: zniszczenie „bestji" i zdławienie katolicyzmu w środkowej Europie drogą rzucenia przeciw tym potencjom sił wojskowych Szwecji, północnych Niemiec i Siedmiogrodu, a ewentualnie także rosyjskiego prawosławia.

Była to jednak era panowania króla Władysława Wazy, a zatem epoka jeszcze silnej militarnie, a związanej mocno z katolicyzmem Rzeczypospolitej, która ewentualnie mogłaby się była tym planom zbrojnie przeciwstawić. Komeński zdawał się liczyć z tą siłą, której napewno nie przeceniał, ale której nie mógł niedoceniać! I dlatego Komeński marzył o zaprowadzeniu protestantyzmu w Polsce, oraz o zduszeniu potęgi katolicyzmu w Rzeczypospolitej.

Rozważając działalność Komeńskiego w Polsce, gotowi jesteśmy przyjąć mimo wszystko tezę docenta dra Klimy z Pragi, który twierdzi, że Amos Komeński nie był wrogiem państwowości polskiej. Ale z działań Komeńskiego wynika niezaprzeczenie fakt historyczny, iż „Komeński jako biskup kościoła reformowanego w Polsce" był wrogiem tej Polski, która była, a więc Polski katolickiej, związanej z papiestwem i Habsburgami.

W psychice Komeńskiego górowały dwa główne czynniki, jako dynamiczne motory działań: miłość i nienawiść, splątane w jedną całość. Miłość ku własnej, nieszczęśliwej ojczyźnie kazała mu szukać wszelkich dróg do ratowania własnego społeczeństwa, podczas gdy nienawiść narzucała mu jako bezwzględny imperatyw zniszczenie „bestji" i tego wszystkiego, co stało na drodze do zniszczenia tej „bestji". A właśnie na tej drodze leżała Polska.....

I dlatego musiała nadejść chwila, w której biskup unijny całą swoją nienawiść ku „bestji“ przeniesie na Polskę, a tę nienawiść, ohydną i niesamowitą, będziemy obserwowali w dziełach, pisanych przez Komeńskiego, w których dla Polski i Polaków ma tylko najohydniejsze obelgi. I właśnie w tej nienawiści do Polski i w tych obelgach przeciw Polsce i Polakom dostrzegamy ten szczegół niezaprzeczony, iż Komeński był Czechem nietylko z pochodzenia i świadomości plemiennej, ale także z psychiki, z mentalności. I tu leży kryterjum tragicznych wypadków historycznych. Gdyby bowiem Komeński nie był Czechem, to przy swojej niezwykłej inteligencji i przy nadzwyczajnem wprost nasileniu uczuć patrjotycznych, byłby w krwawych latach 1655 i 1656 wobec walczącej o swój byt Polski — zajął inne stanowisko, niż to, o którem mówią dokumenty.

Osoba Komeńskiego i jego działalność doczekały się wielu opracowań badawczych, głównie przez uczonych niemieckich, jak: Teodor Wotschke (*Die Reformation im Lande Posen*, 1913), Jan Kwacsala (*Des Komenius Aufenthalt in Lissa*, 1893) i Dr. Paul Voigt (*Aus Lissas erster Blütezeit*, Leszno 1906). Z prac polskich należy wymienić rozprawę Józefa Łukaszewicza (*O kościołach Braci Czeskich w dawnej Wielkopolsce*, Poznań 1835). Atoli niezaprzeczonem źródłem dla poznania istotnego stosunku Komeńskiego wobec Polski są dwie drobne prace samego Komeńskiego i to: 1. *Comenius Panegyricus Carolo Gustavo*, 1655 [1]) i 2. *Lesnae excidium anno 1656 in Aprili facum, fide historica narratum a Comenio* [2]). Te dwa dokumenty historyczne radzimy przestudjować. Wystarczą one całkowicie dla wyrobienia sobie należytego sądu o postawie Komeńskiego wobec Polski i Polaków w latach 1655 i 1656. I te dwa dokumenty wydały na Komeńskiego wyrok potępiający, całkowicie uzasadniony.

II.

W wieku XV i XVI otworzyły się widoki na skolonizowanie rozległych obszarów na wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej. Względnie korzystny klimat, znakomite gleby lessowe i czarnoziemne, oraz niemal całkowite wyludnienie tych rubieży zachęcały

---

[1]) *Panegiryk ku czci Karola Gustawa, przez A. Komeńskiego.*

[2]) *Zniszczenie Leszna w kwietniu 1656, zgodnie z historją, opowiedzianą przez Komeńskiego.*

do kolonizacji. To też elementy śmiałe i przedsiębiorcze opuszczały piachy mazowieckie i wielkopolskie, a szukały szczęścia na ziemiach wschodnich. Ten ruch emigracyjny objął wreszcie tak znaczną liczbę rodzin i jednostek, że na Mazowszu i w Wielkopolsce zaczęto odczuwać brak rąk roboczych na wsi oraz osłabienie zaludnienia miast. W taki sposób zaistniały na ziemiach polskich korzystne warunki dla imigracji z zagranicy.

A właśnie w Czechach i Niemczech rozgorzały walki religijne i rozpoczęły się represje, skutkiem czego zaniepokojona ludność opuszczała kraj rodzinny i szukała przytułku w Polsce. Najsilniejsze represje miały miejsce w krajach czeskich, należących ówcześnie do korony habsburskiej. To też z Śląska, Moraw i Czech, gniecionych przez namiestników cesarskich, pochodził najsilniejszy odsetek emigrantów religijnych. Byli to wyznawcy swoistego kościoła narodowego czeskiego, t. zw. „Jednoty braci czeskich", która wyłoniła się z dawnego husytyzmu. Bracia czescy, głównie narodowości czeskiej, skierowują się głównie do Polski i osiadają najliczniej na ziemiach zachodnich, graniczących ze Śląskiem. Tu znajdują chętne przyjęcie, korzystne warunki osadnictwa i nawet szczególne przywileje. Następne fale emigrantów przybywają do Polski w pierwszej fazie wojny trzydziestoletniej. Te po dłuższych translokacjach osiadają ostatecznie w mieście Lesznie, w którem znajdują opiekę u Leszczyńskich, zaliczających się już do profesji braci czeskich, oraz u ich zarządcy, barona Schlichtinga. Powstają więc w Lesznie trzy samodzielne gminy narodowościowe braci czeskich: czeska, niemiecka i polska, które niebawem złączą się razem i utworzą jeden kościół reformowany.

Czescy imigranci *składali się głównie z elementów śmiałych, a nawet burzliwych, wyposażonych we własności kolonizatorskie.* W spokojnej Polsce uważali się oni za żywioł pionierski, niosący Polsce nowości Zachodu, a zdradzali ambicje do tworzenia na ziemiach polskich życia nowego, według własnego typu. Stąd urządzali oni liczne zjazdy w różnych punktach kraju i szukali kontaktu ze wszystkiemi wyznaniami niekatolickiemi, byle tylko stworzyć wspólny front wszystkich wyznań przeciw katolicyzmowi.

W tych warunkach przybywa w roku 1628 do Polski Jan Amos Komeński. Był to człowiek niezwyk-

łych zdolności, nic więc dziwnego, że w krótkim czasie zdobył silny wpływ na Rafała Leszczyńskiego. A właśnie w tym czasie Leszno zaludniło się nadzwyczajnie i rozbudowało się tak potężnie, że zajęło po Poznaniu pierwsze miejsce w Wielkopolsce. Sam Komeński przeprowadza reorganizację gimnazjum akademickiego i zakłada dwie drukarnie, przyczem rozwija bardzo żywy ruch religijny i umysłowy. Zwolna Leszno wysuwa się jako duchowy ośrodek kościoła reformowanego w Polsce.

W jakiś czas po śmierci Rafała Leszczyńskiego (1638), Komeński na czas pewien opuszcza Polskę, by podjąć dłuższy wyjazd zagranicę, do Niemiec, Holandji, Szwecji i Anglji. Nawiązuje wówczas stosunki z wpływowemi osobistościami i szuka dróg do zmontowania koalicji przeciw Austrji. Następnie wraca do Polski, a w roku 1648 synod w Toruniu powołuje Komeńskiego na biskupa i naczelnika całego unijnego kościoła w Polsce.

Nowy biskup unijny rozpoczyna dopiero teraz rozległą działalność religijną, która zasięgiem swym obejmuje całą Polskę. Podsyca więc wszędzie zamierające życie gmin wyznaniowych i wchodzi w bliższą styczność z dysydenckiemi domami magnackiemi, zwłaszcza z Radziwiłłami. Nawiązuje również stosunki z szwedzkim dyplomatą Oxenstierną, który już ówcześnie przygotowywał zagarnięcie krajów bałtyckich, należących do Polski. Nie mamy dostępu do archiwów szwedzkich i dlatego nie zostały ujawnione listy, jakie w owym czasie pisywali do siebie Komeński i Oxenstierna. Gdyby te korespondencje mogły być zbadane, natenczas dowiedzieliby się Polacy o faktach niezwykle ciekawych, które poprzedzały i przygotowywały najazd szwedzki w r. 1655. W każdym razie Komeński wiedział — bo wiedzieć musiał — o tajnych przygotowaniach militarnych do najazdu na Polskę i na nie się godził, łudząc się, że potężna zawierucha europejska obejmie także katolicką Austrję i zniszczy tę „bestję", jak ją Komeński nazywał.

A tymczasem skrycie przygotowywana zawierucha zaczęła się zbliżać i przyjmować kształty rzeczywiste. Po pokoju westfalskim (1648), który ostatecznie zamknął erę wojny trzydziestoletniej, król szwedzki Karol Gustaw decyduje się ostatecznie na wojnę z Polską. Z tą chwilą sztab szwedzki rozpoczyna wywiad w Polsce i czyni zaciągi w Niemczech, a królewska kancelarja zacieśnia stosunki z polskimi dysydentami, zwłaszcza z Komeńskim i Radziwiłłami.

Dla Komeńskiego nie było już chyba żadnej wątpliwości co do tego, że nad Polską zawisła jedna z największych zawieruch dziejowych. Ale Komeński nie miał widocznie dla Polski żadnych uczuć, mimo, iż ta dała gościnny przytułek jemu i jego współziomkom. On dążył do rzucenia wojsk szwedzkich przeciw Austrji i liczył na to, że po zniszczeniu Polski pójdą wojska Skandynawów na Wiedeń. Komeński jedzie na Węgry i do Siedmiogrodu celem pozyskania Rakoczego do zaatakowania Austrji. Z podróży wraca w r. 1654, lecz złamany i całkowicie zawiedziony. Pomoc Rakoczego zawiodła, a informacje szwedzkie mówiły mu wyraźnie, że tym razem najazd ograniczy się tylko do Polski. W ten sposób Komeński już na rok przed szwedzką inwazją wiedział dokładnie, że jego czeska ojczyzna znalazła się poza sferą wielkiej rozgrywki europejskiej, oraz, że wynik tej rozgrywki wcale nie wpłynie na losy narodu czeskiego.

Zdawałoby się, że w takiej sytuacji winien był Komeński wycofać się całkowicie z nadchodzącej zawieruchy. Tymczasem stało się coś wręcz przeciwnego, nad czem głowił się niejeden badacz tej niezwykłej epoki dziejowej. Domyślamy się, jakie kryterja kierowały działaniem Komeńskiego. Była to nienawiść do katolicyzmu i wyrastające stąd pragnienie zniszczenia katolicyzmu w Polsce. I z tych przyczyn Amos Komeński stanął przy wojskach szwedzkich i wytrwał w nich aż do ostatniego momentu. To też jego dalsze działania będą się rozwijały już w ścisłej łączności z nawałnicą szwedzką.

W czerwcu 1655 generał Wittenberg wkracza na Pomorze, zaś w lipcu po tragicznych wypadkach pod Ujściem zajmuje bezbronny Poznań. Te wypadki zelektryzowały Komeńskiego i jego czeskich kombatantów w Lesznie. Już zresztą od chwili pojawienia się wojsk szwedzkich na polskiem wybrzeżu Komeński i magistrat miasta Leszna obserwują wypadki z rosnącem zdenerwowaniem, oczekując stosownej chwili do wzięcia w nich udziału. Sam Komeński staje na czele delegacji miasta Leszna i jedzie do obozu Wittenberga, gdzie dochodzi do przekonania, że „tym razem przyszedł kres dla Polski i papiestwa“. Bez skrupułów przechodzi więc na stronę szwedzką i nakłania do tego delegację, poczem uzyskuje załogę szwedzką i kilka armat dla miasta. Również podejmuje się pozyskania Bogusława Leszczyńskiego na stronę króla szwedzkiego.

Po powrocie delegacji do Leszna imigranci leszczyńscy oszaleli wprost z radości i religijnego upojenia. Przyjęto więc nader gościnnie załogę nieprzyjacielską, stworzono silne liczebnie pogotowie wojenne, umocniono i tak już obronne miasto, a dowództwo nad siłą zbrojną objął baron Schlichting, który z funduszów Leszczyńskich wypłacał na tę niezwykłą dywersję potężne subsydja. Niebawem na ziemiach polskich zjawia się Karol Gustaw, a wówczas Amos Komeński pisze na jego cześć znany panegiryk, w którym króla szwedzkiego wita „jako wybawcę protestantyzmu w Polsce".

Groza najazdu szwedzkiego przybrała tymczasem fantastyczne rozmiary, wobec czego zdawało się swoim i obcym, że panowanie Karola Gustawa utrwali się na czas dłuższy. Wówczas to w siedzibie unijnego biskupa poczynają się dziać rzeczy, zgoła niesamowite. Oto z dysydenckiego pogotowia wojennego wyłaniają się oddziały dywersyjne i watahy zbójeckie, które w oparciu o doskonale ubezpieczone miasto Leszno rozpoczynają rabunkowe napady na polskie dwory i osiedla, na kościoły i klasztory. Mordowano i maltretowano ludność katolicką, wypędzano księży i zakonników, konfiskowano dobra świeckie i kościelne, zaś olbrzymie dostatki, pochodzące z grabieży i rabunku, lokowano w Lesznie, które z tą chwilą stało się obronnem gniazdem rabusiów. Zamożną doniedawna ziemię leszczyńską pokryły zgliszcza spalonych dworów, wsi i klasztorów. W taki to sposób bojowcy Komeńskiego płacili Polakom za chleb, przytułek i gościnę. I ten stan trwał do wiosny 1656 r.

Ale dzieje wojny są zmienne. Rzeczpospolita, która sama oddała się w ręce najeźdźcy, zerwała się niebawem do rozpaczliwego oporu. W pierwszym szeregu stanęła Wielkopolska. Tu hasło do zbrojnej walki daje Żegocki, który niespodziewanie wycina załogę szwedzką w Kościanie. Na wszystkich ziemiach polskich rozgorzała teraz walka niesłychanie niszcząca i bezpardonowa, w której nikt i nikogo nie oszczędzał, ale której ostateczny wynik mógł być tylko jeden. I o tem wiedzieli Szwedzi, wiedzieli i Polacy, a już najlepiej widział to Komeński.

III.

Z nadejściem wiosny cała niemal Wielkopolska uwolniła się od nieprzyjaciela, ale pozostał nietknięty bastjon leszczyński, który za namowami Komeńskiego zdecydował

się na rozpaczliwą walkę z Polakami na śmierć i życie. Komeński korzystał ze swojego stanowiska duchownego i wszczepiał wiarę w ostateczną klęskę Polaków. Jednocześnie Komeński słał rozpaczliwe listy do dworów i dyplomatów europejskich, nawołując ich do zorganizowania ogólnej krucjaty przeciw Polsce, przeciw polskim „zdrajcom, warchołom i mordercom". Błagał również zagranicę o śpieszną pomoc dla Leszna, co tak motywował: „Es ist die Absicht unserer Mörder uns zu töten und endlich das Ketzernest zu verbrennen". (Jest zamiarem naszych morderców nas wyrżnąć i wreszcie spalić gniazdo kacerstwa).

Wojska polskie nie miały więc wyboru i musiały ostatecznie siłą zdobyć miasto. Ale wykonanie tego planu nie było tak łatwe, gdyż miasto było znakomicie ubezpieczone. Dnia 27 kwietnia 1656 stanął pod miastem Piotr Opaliński na czele jakichś 10 000 konfederatów. Ale szturm został odparty, a sam dowódca zginął u bramy rydzyńskiej. Polacy cofnęli się po posiłki, zapowiadając ponowne przybycie.

I dopiero teraz nadszedł przełom. Psychiczna wytrzymałość leszczyńskich buntowników załamała się i tejże nocy pierwszy opuścił miasto baron Schlichting. Mimo ostatnich sprzeciwów Komeńskiego, powszechna panika ogarnęła mieszkańców. Nad ranem około 300 wozów unosiło mienie i rodziny zdradzieckich imigrantów, poczem wszystko opuściło miasto, łącznie z załogą szwedzką. W opuszczonem mieście pozostali tylko chorzy i nędzarze oraz trochę mętów społecznych.

Dnia 29 kwietnia 1656 r. Polacy zajęli ostatecznie miasto, niemal bezludne. Leżały tu ogromne łupy, nagromadzone z grabieży polskich dworów i klasztorów. Ale nikt nie tknął tych łupów, tak wielką odrazą napełnione były serca konfederatów za tyle zdrady, mordów i grabieży. Jednak samo miasto padło łupem straszliwego pożaru, który szalał przez kilka dni. Historji nie udało się stwierdzić źródłowo, kto był istotnym sprawcą pożaru: czy karząca ręka okolicznej ludności wiejskiej, czy też zbrodnicza dłoń podstawionych przez uciekinierów mętów lokalnych.

Jednakże dalsze losy leszczyńskich rebeljantów nie były do pozazdroszczenia. Rozlali się oni po Śląsku i Brandenburgji, ale tam wszędzie odmówiono im przytułku i chleba za zdradę i pohańbienie powszechnie obowiązujących praw gościnności. Nadeszła więc nę-

dza, zjawiły się choroby zakaźne, a wówczas cały żal za utraconym dobrobytem w Polsce zwrócił się przeciw Komeńskiemu i Schlichtingowi, jako głównym sprawcom tej haniebnej rebelji.

Wówczas Komeński odjechał do Holandji, jednakże wywarł jeszcze raz zemstę na Polsce za swoje zawiedzione nadzieje. Więc najpierw odbył podróż propagandową po północnych Niemczech, głosząc wszędzie o niepohamowanem barbarzyństwie polskiem. Następnie napisał ulotkę, w której opisał zniszczenie Leszna i wkroczenie doń wojsk polskich. Jest to znana ulotka, zatytułowana *Lesnae excidium*. Jeżeli ktokolwiek z Polaków ma resztki wątpliwości co do rzeczywistej postawy Komeńskiego wobec Polski i Polaków, radzimy mu przeczytać tę ulotkę, o której sam Komeński pisze, że opisał ją wiernie z historją: „fide historica narratum a Comenio".

Komeński był zbyt głębokim umysłem, ażeby nawet przy swojem doktrynerskiem zaślepieniu religijną nienawiścią nie dostrzec, że w tej krwawej zawierusze wojennej Polacy walczyli u siebie w domu i na swojej ziemi, o swoją wolność i prawo stanowienia o sobie. A jednak Komeński w swojej ulotce nie znajduje dla walczących wojsk polskich innych określeń, jak: „wróg, nieprzyjaciel, zdrajcy, warcholi, mordercy, wściekłe psy (tak!), podłość, szał niechrześcijański, barbarzyńskie okrucieństwo". Bije z tych ordynarnych epitetów jakaś niesamowita i pełna jadu nienawiść do Polski i Polaków, chyba za to, że Polska nie dała się zgnieść i zdławić tak, jak to sobie Komeński wyobrażał.

Lecz nienawiść Komeńskiego przekracza wszelkie granice wyobraźni wówczas, gdy ten „szlachetny pedagog ludzkości" opisuje wkroczenie wojsk polskich do Leszna d. 29 kwietnia 1656. Otóż Komeński opowiada, że wojsko polskie zabijało bezbronnych, dając tem dowód barbarzyńskiego okrucieństwa, że Polacy srożyli się jak wściekłe psy, że wykłuwali oczy bezbronnym, obcinali członki, wyrywali języki, a nawet pastwili się nad trupami....

Znamy psychikę żołnierza polskiego. Wiemy, że Polak jest zdolny do najwyższych poświęceń w obronie zagrożonej ojczyzny. Ale nikt dotychczas nie wykazał znamion sadyzmu u polskiego żołnierza, nikt nie dał uzasadnionego przykładu pastwienia się Polaków nad bezbronnymi i trupami.

Komeński zresztą wiedział dobrze, że to wszystko nie jest prawdą. Ale były biskup unijny z Leszna szukał sposobów do poruszenia zagranicy i do zmontowania zbrojnej krucjaty przeciw Polsce. I dlatego puścił wodze fantazji, oskarżając Polaków właśnie o te zbrodnie i przywary, które pozostały na hipotece dysydenckiej reduty leszczyńskiej. I dlatego ta ulotka Komeńskiego urasta do wagi historycznego dokumentu. Jest ona najistotniejszym aktem oskarżenia przeciw Komeńskiemu.

Stosunek zatem Komeńskiego do państwa polskiego, oraz metody walki z polskością są tego rodzaju, iż należy je tu podsumować. Więc najpierw usadowienie się na naszej ziemi mocną stopą; następnie propaganda wewnątrz państwa fermentów religijnych i idei rozkładowych; później zdrada bezceremonjalna i zbrojna dywersja w chwili nieprzyjacielskiego najazdu; a wreszcie szukanie pomocy w sferach międzynarodowych i oczernianie Polaków wobec zagranicy.

Oto ta druga strona medalu wybitnego teoretyka pedagogji, oto to drugie oblicze Komeńskiego — polityka, będącego obywatelem polskim. Niesamowite dzieje tegoż sfinksa przemawiają do nas wspomnieniem w 280 rocznicę zlikwidowania dywersji czeskich przybłędów.

Leszno (Wlkp.). *Michał Mścisz.*

OKRES PRZYGOTOWAWCZY DO NAUKI HISTORJI W KLASIE TRZECIEJ

Jak wiadomo, okres przygotowawczy do właściwej nauki historji, rozpoczynającej się w klasie piątej szkoły powszechnej, został włączony w naukę języka polskiego i składa się z dwu etapów dwuletnich. Zadaniem etapu pierwszego jest wytworzenie w umysłach dzieci na poziomie klas pierwszej i drugiej „pewnych żywych i plastycznych wyobrażeń, wiążących się ze współczesnem Państwem Polskiem i symbolami państwowości polskiej oraz uprzystępniamy zasadnicze pojęcia, dotyczące czasu i miejsca". (Program historji). Na poziomie zaś klas III i IV zgodnie z postanowieniami tegoż programu należy już dać „więcej materjału z życia polskiego w przeszłości, za punkt wyjścia uważając środowisko. Staramy się przytem doprowadzić do zagadnień, wiążących w całość Pań-

stwo Polskie. Etapem końcowym tego kursu jest dłuższe opowiadanie ciągłe o życiu Marszałka Piłsudskiego i odzyskaniu niepodległości."

Zanim przystąpię do omówienia zagadnienia racjonalnego ujęcia nauki w klasie III, kilka uwag poświęcić pragnę kwestji celowości ustanowienia okresu przygotowawczego.

Wiadomo, że w dawniejszych programach nauka historji rozpoczynała się w klasie III, przyczem poprzedziło ją kilka zaledwie pogadanek przygotowawczych. Wskutek takiego ujęcia młodzież szkolna w przeważającej większości nie orjentowała się w zasadniczych pojęciach historycznych i jedynie pamięciowo opanowywała same fakty dziejowe[1]). Temu przeciwdziałać stara się nowy program przez wprowadzenie wspomnianego okresu przygotowawczego. Z tych więc względów ustanowienie okresu, przygotowującego umysły dziecięce do właściwej nauki historji, jest rzeczą konieczną. Chociaż więc nauka historji rozpoczyna się dopiero w klasie piątej, niema obawy, aby nauczyciel nie zdołał przerobić programem przewidzianego materjału poznawczego. W poprzednich bowiem latach nauczyciel, umawiając niejednokrotnie szereg zagadnień, potrącić musi o fakty historyczne tak, że później do nich będzie mógł się odwoływać.

Na poziomie klasy trzeciej zadaniem nauczyciela języka polskiego jest wprowadzać dzieci w dalszym ciągu w elementy historji. Program przewiduje omówienie następujących tematów: „Pamiątki z dawnych czasów w naszej miejscowości: mieszkania, ubrania itd. dziś i dawniej. Podania i legendy miejscowe i okoliczne. Podania polskie: Krak, Wanda, Lech, Popiel, Piast. Uroczystości szkolne i miejscowe. Władze i urzędy. Bezpieczeństwo naszej okolicy: policja, wojsko: życie i zajęcia żołnierza."

Jeżeli bliżej zastanowimy się nad wymienionym wyżej materjałem poznawczym, stwierdzimy, że zadaniem nauczyciela z jednej strony jest uświadomić młodzież o przeszłości własnej miejscowości oraz najbliższej okolicy, z drugiej zaś gromadzić materjał spostrzeżeniowy, potrzebny do wytworzenia pewnych zasadniczych pojęć historycznych (władza: władze miejskie, policja, wojsko; podatki, bezpieczeństwo itd.).

---

[1]) Por. *Czy dotychczasowy sposób nauczania historji jest dobry?* — (*Przyjaciel Szkoły*, Nr. 10/1928).

Każde z tych dwu zadań wymaga innego podejścia i innych zabiegów metodycznych. Jeżeli chodzi o pierwsze: uświadomienie młodzieży o przeszłości własnej miejscowości oraz najbliższej okolicy, nauczyciel postępować musi systematycznie, począwszy od najdawniejszych zabytków, poprzez późniejsze do czasów najnowszych. W związku oczywiście z temi pogadankami, ilustrowanemi zwiedzaniem odnośnych zabytków, nauczyciel omawiać musi w sposób przystępny i interesujący młodzież tematy, wymienione na wstępie: mieszkania, ubrania itd. dziś i dawniej. Może jednak nauczyciel postąpić odwrotnie, biorąc za punkt wyjścia do pogadanki o przeszłości materjał, zaczerpnięty z obserwacji współczesnego życia. Punktem więc wyjścia tych pogadanek będzie w tym wypadku życie współczesne i warunki życiowe mieszkańców danej dzielnicy, a dopiero następnie, postępując w kierunku regresywnym, omawiać będzie zmiany, które zaszły w czasach coraz późniejszych. Jest rzeczą oczywiście jasną, że chodzić mu tu nie będzie o stwierdzenie zmian, które dokonały się z roku na rok. Nie byłoby to zgodne ani z literą i duchem programu, ani nie starczyłoby mu na to czasu. Obowiązkiem jego natomiast jest zmiany te wykazać w rzutach ogólnych, by dziecko bez trudności mogło uchwycić cechy charakterystyczne.

W cykl tych pogadanek wpleść należy umiejętnie: podania i legendy miejscowe, okoliczne oraz polskie o Kraku, Wandzie itd.

Jakkolwiek na pierwszy rzut oka zdaje się być dużo materjału poznawczego, to realizując program, przekonamy się jednak, że przy odpowiedniem postępowaniu nie napotkamy na specjalne trudności. Wszak podręcznik do nauki języka polskiego zawiera szereg czytanek, do których nawiązać możemy, albo które posłużą nam do pogłębienia omawianego materjału poznawczego. Dużo czasu zajmą nam jedynie zwiedzania. Wobec tego jednak, że program nauki geografji-przyrody na tym poziomie również przewiduje szereg zwiedzań, możemy rozkład materjału poznawczego tak ułożyć, by przedsiębrane wycieczki spełniły jeden i drugi cel. Szeroko pojęta korelacja wszystkich przedmiotów na tym poziomie ułatwi nam pracę i przyczyni się z drugiej strony do utrwalenia i pogłębienia materjału.

Okoliczności, że nauczyciel sam dobrze znać musi dzieje własnej miejscowości i jej zabytków oraz, że każdą wycieczkę staran-

nie musi przygotować, nie potrzebuję — mam wrażenie — specjalnie podkreślać. Inaczej zupełnie ująć należy pogadanki, mające za cel zebranie materjału spostrzeżeniowego, potrzebnego do wytworzenia szeregu pojęć, bez posiadania których młodzież nie mogłaby przystąpić do właściwej nauki historji w klasie piątej.

Wykorzystuje się przedewszystkiem wycieczki oraz własne obserwacje dzieci. Nauczyciel zwiedza z dziećmi najbliższy posterunek Policji Państwowej. Dowiadują się tam, co należy do obowiązków każdego posterunkowego, przekonują się naocznie, że policja czuwa nad bezpieczeństwem każdego mieszkańca itd. Z okazji zwiedzania koszar uczniowie poznają życie i trudy żołnierza. Zwiedzając ratusz, przekonywują się, ilu to ludzi potrzeba, aby czuwać nad dobrem miasta i jego mieszkańców, poznają i rozmawiają z burmistrzem czy prezydentem miasta. (?— Red.). W elektrowni, gazowni, czy wreszcie na dworcu kolejowym poznają wszystkie urządzenia, potrzebne do prawidłowego funkcjonowania danej instytucji.

Czytanki również zawierają dużo materjału, który wykorzystać należy przy gromadzeniu materjału spostrzeżeniowego.

Pamiętać również należy o tem, że dzieci same dużo stosunkowo — zwłaszcza w mieście — widzą i słyszą. Własne te obserwacje i przeżycia należy wykorzystywać przedewszystkiem. Często wypadnie nam oczywiście prostować mylnie uchwycone spostrzeżenia, uzupełniać braki itd.

Po pobieżnym tym przeglądzie możliwości realizowania postanowień programu języka polskiego i historji, dotyczących okresu przygotowawczego do właściwej nauki historji, stwierdzić należy:

1. uświadamianie młodzieży o przeszłości własnej miejscowości odbywać się może w kierunku progresywnym lub regresywnym;

2. wprowadzenie w elementy historji odbywać się musi okolicznościowo w związku z nauką, przedewszystkiem języka polskiego.

Okres przygotowawczy spełnia ważną bardzo rolę, gdyż: 1. tworzy fundament, od którego trwałości oraz sposobu wykonania zależy w latach późniejszych możliwość całkowitej realizacji programu nauki historji; 2. umożliwia oraz warunkuje realizację akcji wychowania społeczno-obywatelskiego.

Poznań. *Józef Menzel.*

PODBUDOWA NAUKI HISTORJI W ŚWIETLE NOWYCH PROGRAMÓW

Polskę współczesną dziecko zrozumie dopiero po poznaniu ducha dziejów i tylko on może się przyczynić do racjonalnego wychowania państwowego młodzieży. Stąd wniosek, że niema wychowania państwowego bez znajomości ducha dziejów Polski, a niema znajomości ducha dziejów Polski bez przygotowania dzieci do zrozumienia go. Przygotowanie czyli podwalinę do właściwej nauki historji, nowy program ujmuje na szczeblu pierwszym nauczania w ramach języka polskiego.

Nauka historji przedstawia pewną ciągłość dziejów człowieka i z każdej dziedziny nakreśla jego rozwój. Ponieważ dziś przeżywamy okres budowy państwa, dlatego powinniśmy podawać rozwój człowieka fragmentami, które mówią o rozwoju państwowości.

Konstrukcja programu obejmuje trzy zasadnicze ogniwa, odpowiadające trzem szczeblom szkoły.

Pierwsze ogniwo to przygotowanie do właściwej nauki historji — podbudowa. Podbudowa obejmuje klasy od I—IV, rozpadając się na dwa etapy, złożone z I/II klasy i III/IV klasy. Myśl przewodnia tego ogniwa ogranicza się do pytania: *Co było tu, gdzie jestem?*

Drugie ogniwo to właściwa nauka historji, która obejmuje klasy V i VI. Myśl przewodnia tego ogniwa również: *Co było tu, gdzie jestem?*

Trzecie ogniwo to czasy dzisiejsze — wychowanie obywatela (zawodowe). Myśl przewodnia: *Co jest tu, gdzie będę jako obywatel?*

Na budowę każdej lekcji historji (jako jednostki metodycznej) muszą się składać trzy czynniki: 1. człowiek działający, 2. czas, 3. przestrzeń.

Jak występują te trzy czynniki w podbudowie, na szczeblu pierwszym nauki historji?

1. Pierwszy czynnik: *Człowiek działający.*

Rozpatrzymy ten czynnik w materjale nauczania na poszczególne klasy od I—IV.

Klasa *pierwsza*: Portret Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Marszałka Piłsudskiego i godło Państwa (orła). Tematy te traktujemy jako symbole Polski. Do zaznajamiania z niemi wyko-

rzystujemy przedewszystkiem uroczystości, kiedy szczególny nacisk kładziemy na znajomość tych symbolów Polski. Niezależnie od chwil uroczystości, możemy już wcześniej dziatwie dać poznać tematy, np. kiedy dziecko się zapyta o nie.

Klasa druga: Obrazki z życia Pana Prezydenta Rzplitej i Marszałka Piłsudskiego bez porządku chronologicznego, ani też cyklami. Najodpowiedniejsze tematy będą z lat dziecinnych. Najwięcej sprzyjającą chwilą do wykorzystania tych tematów są przedewszystkiem uroczystości szkolne, organizowane w rocznice świąt. — Godło Państwa. Przy tym temacie zwrócimy uwagę na cechy charakterystyczne orła np. dziób, pochylenie głowy, koronę, szpony, na każdem skrzydle gwiazda pięcioramienna, znaczenie tła. — Hymn państwowy. Znajomość melodji, zachowanie się w czasie grania hymnu państwowego (postawa, czapkę zdjąć). — Sztandar Państwa Polskiego: kolor biało-krwawy (barwy państwowe); kiedy wywieszamy?

Klasa trzecia: Tu podajemy pewne wiadomości, a nie symbole. Obserwujemy i omawiamy pamiątki historyczne naszej miejscowości (strój, zabudowania, sprzęty, narzędzia pracy, stare zabawki, obrazy dawnej naszej miejscowości itd.). Podania i legendy miejscowe i okoliczne; podania polskie: Krak, Wanda, Lech, Popiel, Piast.

Klasa czwarta: Teraz dzieci spotykają się po raz pierwszy z prawdą.

a) Wydarzenia, obrazy i sceny z przeszłości Polski, związane z wybitnemi postaciami jak: Sobieski, Kościuszko, Dąbrowski, Zamoyski, Żółkiewski itd. Tematy te najlepiej wiązać z chwilami bieżącemi np. rocznice, uroczystości, obchody miejscowe. Doskonałą pomocą może być gazetka szkolna i *Płomyk.*

b) Dzieje lat 1914—1921 w naszej okolicy. Opowiadania z życia Marszałka Piłsudskiego na tle walki o niepodległość i odrodzenie Państwa Polskiego w porządku chronologicznym od urodzenia. Tu po raz pierwszy na szczeblu przygotowawczym uwzględniamy porządek chronologiczny. To ostatni etap przygotowawczy do nauki historji.

Drugi czynnik: czas.

Klasa pierwsza: Pojęcie czasu objaśniamy na historji, omawiając zabawki, odzież, przybory szkolne. Nie mówimy o ma-

terjale, z czego zrobione (np. o zeszycie, „o powstaniu papieru"), ale uwydatniamy zmiany, które nastąpiły w czasie obcowania z niemi, np. lalka nowa i stara (Jak wyglądała lalka nowa, a jak stara teraz wygląda, jak się zmieniła?). Zasada: tak daleko wstecz sięgać, jak daleko pamięć dziecka cofnąć się może.

Klasa druga: Opowiadanie z własnych przeżyć dzieci: 1. przeżycia osobiste, 2. osób najbliższych: rodzeństwa, rodziców i dziadków. Tu myśl dziecka sięga, cofając się wstecz, do czasu opowiadanych faktów. — Zmiany w otoczeniu dziecka na terenie szkoły np. boisko i ogród szkolny. Przy tych tematach uwypuklamy czas, w którym te zmiany zaszły na terenie szkoły w czasie pobytu dziatwy (np. początek roku, a potem jesień i zima).

Klasa trzecia: Na podstawie omawianych pamiątek historycznych naszej miejscowości uplastyczniamy pojęcie *dawniej* drogą zestawienia. Porządkujemy porównawczo to przejście jak najdalej wstecz, bo tylko na przykładach wykażemy dziecku pojęcie *dawniej* a tem samem *postęp* i *cywilizację*.

Klasa czwarta: Tu już dziecko otrzymuje pełne zrozumienie rozciągłości czasowej w obrębie lat 60 do 70 wstecz na osobie Marszałka Piłsudskiego, w porządku chronologicznym przy opowiadaniu z życia Marszałka Polski na tle walki o niepodległość i odrodzenie Państwa Polskiego. Stąd wniosek, że do klasy piątej nie można wymagać od dzieci znajomości perspektywy czasowej.

Trzeci czynnik: przestrzeń.

Klasa pierwsza: Zagadnienie trzeciego czynnika — przestrzeni — ogranicza się tu tylko do domu i szkoły.

Klasa druga: Tu rozszerzamy to zagadnienie do otoczenia domu i szkoły.

Klasa trzecia: Zagadnienie przestrzeni zatacza już szersze kręgi, bo sięga na najbliższą okolicę.

Klasa czwarta: Rozszerzamy coraz bardziej to zagadnienie i linja horyzontu przesuwa się przed oczyma naszemi na obszar całej Polski, bo na lekcji geografji urządzamy wycieczki po całej Polsce.

Szymborze (woj. poznańskie). *Ludwik Mierzwicki.*

Im bliżej poznamy najlepsze myśli ludzkości, wyrażone przez nieśmiertelnych autorów, tem bardziej kochać będziemy sprawiedliwość i honor, tem bardziej oddalimy się od wszystkiego, co zmąciłby mogło nasze poczucie moralne i osłabić dostojność duszy naszej. *Prévost — Paradol.*

LEKCJA HISTORJI NA ODDZIAŁ SZÓSTY

1. Temat: Obrona Woli, Sowiński, upadek powstania.

2. Cel lekcji — materjalny: „znajomość najważniejszych wydarzeń z dziejów Polski"; formalny: kształcenie „w młodzieży uczucia miłości Ojczyzny... przygotowanie do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich". (Program, str. 284).

3. Forma pracy: akroamatyczno-erotematyczna.

4. Pomoce naukowe: Mapa fizyczna Polski. Podręcznik: H. Pohoskiej i M. Wysznackiej *Z naszej przeszłości*, ilustracje p. t. *Podczas ataku na Wolę w 1831 r.* i *Śmierć generała Józefa Sowińskiego* (Serja XV *Ilustracji Szkolnej*), szkic bitwy: Okopy wolskie (zob. Jarosza i Kargola *Opowiadania z dziejów ojczystych*, str. 109).

5. Dyspozycja materjału:

Fortyfikacje i obrona Woli.

Generał Sowiński: a) jego przeszłość, b) udział w powstaniu, c) śmierć.

Upadek powstania.

6. Tok lekcji. I. Zacząłem lekcję od powtórki dat historycznych z XIX w. i najważniejszych wydarzeń z r. 1830/31.

II a) Nawiązując do śmierci gen. Dybicza, mówiłem, że następcą jego został gen. Paskiewicz. Ten, objąwszy komendę nad wojskami rosyjskiemi, obległ Warszawę. W dalszym ciągu opowiadałem o fortyfikacjach i obronie Woli, odwracając w odpowiedniej chwili tablicę ze szkicem okopów wolskich. Objaśniłem go krótko, wskazując szczególnie na znaczenie redut i bastjonów, wśród których redutę Ordona nakreśliłem czerwoną kredą.

b) Dalej mówiłem o działalności gen. Sowińskiego przed i w czasie powstania, o ataku rosyjskim na Wolę i bohaterskiej śmierci generała-kaleki. Opowiadanie przerwałem, by odczytać fragment z „Reduty Ordona" i pokazać uczniom wymienione na wstępie obrazy.

c) Wkońcu przedstawiłem skutki śmierci Sowińskiego: brak wodza i wiary w zwycięstwo, wobec czego powstanie upadło.

III a) W dalszym ciągu lekcji ustaliliśmy temat lekcji i plan materjału (podany w ujęciu uczniów na wstępie), poczem nastąpiło zgodne z nim opowiadanie.

b) Następnie uczniowie przeczytali pocichu materjał naukowy z książki, pytali o niezrozumiałe wyrazy np. weteran, Powązki, Mokotów itd. i uzupełniali materjał wiadomościami z lektury.

IV a) Po takiem utrwaleniu przystąpiłem do pogłębienia i zastosowania materjału. Uwypukliłem więc z jednej strony ofiarność i niezwykłe bohaterstwo generała, który przecież mimo kalectwa i podeszłego wieku dobrowolnie bronił najniebezpieczniejszego odcinka fortyfikacji, podkreśliłem jego niezłomną wolę i postanowienie oddania Woli wraz z życiem, i że dotrzymał słowa, umarł z honorem na szańcach wolskich. Z drugiej zaś strony przedstawiłem tych, co to o wojnie słyszeć nie chcą, podczas niej ukrywają się na tyłach, drugi raz za żadną cenę w niej dobrowolnie udziałuby nie brali.

b) Wreszcie nawiązałem do teraźniejszości, do bitwy pod Warszawą w r. 1920. Po wypowiedzeniu się uczniów na ten temat nastąpiło jeszcze krótkie porównanie obu bitew i jej skutków, co wydało taki mniej więcej graficzny wynik i końcową syntezę, ujętą w sentencje: Za waszą i naszą wolność!

Obrona Warszawy skończyła się

w r. 1831	w r. 1920
klęską i	zwycięstwem i
niewolą,	ugruntowaniem wolności,

odbyła się jednak:

Za waszą i naszą wolność.

V. Na zakończenie lekcji wpisali uczniowie do swych zeszytów historycznych jak zwykle: temat lekcji, plan materjału naukowego, powyższe porównanie i sentencję oraz przerysowali szkic okopów.

Uwagi: Celowo nie podałem szczegółowego protokółu z odbytej lekcji, a raczej tylko jego szkic. Chodzi mi tu bowiem nietyle o sposób, w jaki przeprowadziłem lekcję, ile o wykazanie na jej marginesie niektórych postulatów ogólno-dydaktycznych i programowych, do których starałem się dostosować tok pracy. Z pośród nich wymienić należy następujące zasady:

1. Zasada poglądowości. Jej realizacji służyły wymienione pomoce naukowe. Z braku mapy historycznej stosowaliśmy w tej i innych lekcjach mapę fizyczną. Poza tem korzystaliśmy z prostego i przejrzystego szkicu bitwy, a także z ilustracyj. Służyły one nam nie jako źródło — jak to czasami bywa — ale jako czynnik emocjonalny, dlatego też zastosowane zostały dopiero pod koniec lekcji. (Progr. str. 290: mapy i ilustracje).

2. Zasada aktywności i samodzielności. Z niej korzystałem w tej lekcji naogół mało, gdyż przeważała tym razem akroamatyka. Inaczej bywa, gdy dominuje heureza, co jednak dla zrozumiałych powodów w zasadzie rzadko się zdarza w nauczaniu hi-

storji w szkole powszechnej. Sposobność do realizacji zasady samodzielności dałem uczniom w toku lekcji w punkcie III i IV przy utrwalaniu i pogłębianiu materjału naukowego przez ułożenie dyspozycji, ciche czytanie, uzupełnienie materjału, kojarzenie go z innemi faktami, wysnucie analogij i wniosków, zrozumienie kultu wielkości i bohaterstwa, dążeniu do ideału itd. Z tych właśnie względów uważam tę część lekcji za punkt kulminacyjny, bo dający uczniom największe walory wychowawcze, tem większe dlatego właśnie, że zdobyte własnym wysiłkiem. A przecież historja ma przedewszystkiem wychowywać a na drugiem miejscu dopiero przyswajać wiadomości, chociaż często jest wręcz odwrotnie. (Progr. str. 292: podręcznik i lektura, str. 287: bohater, str. 289: pogłębienie, utrwalenie, kojarzenie).

3. Zasady aktualizacji. Nawiązanie do współczesności i porównanie przerobionego materjału z wypadkami nowszemi dało uczniom w ostatecznej konsekwencji to przeświadczenie, że dzisiejsza rzeczywistość jest wynikiem pracy minionych pokoleń. Poznaną prawdę ujęli we formie hasła, które umieścili na tablicy i w zeszytach. (Progr. str. 284).

4. Zasada utrwalania została uwzględniona szczególnie w punkcie III, a poza tem już na wstępie lekcji w postaci powtórzenia t. zw. dorywczego i powtórzenia przerobionego okresu, a dalej w stosowaniu syntezy, wpisanej do zeszytu historycznego, co jest nietylko pewnego rodzaju dowodem systematycznej pracy, ale również wygodnem repetytorjum na przyszłość. (Progr. str. 289: utrwalenie).

5. Zasada korelacji miała miejsce w tej lekcji przy odczytaniu poezji. Historja korelowała tu z językiem polskim, jakkolwiek nie był to jedyny cel zastosowania utworów literackich na tejże lekcji. (Wchodzi tu raczej w grę postulat urozmaicenia i uprzyjemniania pracy w imię zdrowej teorji hedonistycznej). (Progr. str. 292: lektura).

Nie został natomiast w tej lekcji zastosowany czynnik regjonalny i lokalny, gdyż nie było to w tym wypadku możliwe. Tem samem nie została jednak przesądzona wycieczka do Muzeum Wojskowego, która może się odbyć przy końcu roku szkolnego dla powtórzenia materjału historycznego. (Progr. str. 295: wycieczki).

Poznań. *Marjan Jagodziński.*

POWTARZANIE I UTRWALANIE W NAUCE HISTORJI

W nauczaniu historji wymaga utrwalenia obszerny zespół wiadomości, obrazów, działających na wyobraźnię i uczucie, przy równoczesnym niewątpliwym wysiłku pamięci i pewnem jej obciążeniu. Z pomocą pamięci przychodzi powtarzanie. W ciągu roku szkolnego rzadko możemy prowadzić lekcję całkowicie powtórkową: poprostu brak czasu; przecież, opierając się na obowiązującym programie i posługując się jednym z dwu najbardziej używanych podręczników (Jarosz oraz Pohoska i Wysznacka), mamy (zarówno w klasie V jak i w VI) około osiemdziesięciu lub więcej tematów do przerobienia w jednostkach lekcyjnych. Lecz niemal każda lekcja, poza możnością uwzględnienia współczesności lub środowiska (aktualizacja) daje sposobność wykorzystania tematów, przejmowanych poprzednio, czy to w nawiązaniu, czy w rozwinięciu, czy w utrwalaniu nowej jednostki metodycznej. Względy psychologiczne i wychowawcze wskazują na ujmowanie powtarzanych i utrwalanych wyników nauczania w pewne obrazy, zagadnienia, logiczne i zamknięte całości. Nie chcąc jednak posługiwać się ogólnikami i stylem modnych niegdyś (na konferencjach rejonowych!) „referatów", postaram się wypowiedzieć przykładowo.

W klasie piątej mamy temat „Wieś osadnicza". Rozdział z dziejów kultury oraz kształtowania się stosunków społeczno-gospodarczych. Klasa poprzednio poznała pokrewne tematowo obrazy: wieś dawnych Słowian, wieś ludzi wolnych oraz podgrodzie w XI wieku (czasy Chrobrego), swoisty kryzys gospodarczy cen za Bolesława Krzywoustego. Stawiamy zagadnienia: jak wyglądała wieś, gospodarstwo w wymienionych epokach? A dalej: jakie nastąpiły zmiany naskutek zakładania wsi typu osadniczego (w budowie, urządzeniu wewnętrznem domostw, sposobach uprawy roli, odzieży, odżywianiu, zajęciach mieszkańców)? I wreszcie: aktualizacja, zatem typy wsi w danej okolicy (ulicówka, owalnica, okolnica — przystępnie wyjaśnione na przykładach), nazwy, ich pochodzenie, nazwiska typowe, sposoby budowania, materjał itp. Będziemy ustalali dalsze drogi rozwoju tego samego zagadnienia: zmiany gospodarcze, ustrojowe, wracając ponownie do tych spraw — przy omawianiu tematu „Gospodarka folwarczna szlachty". Zastanowimy się nad zmianami w uprawie zbóż (za czasów Słowian i pierwszych Pia-

stów przeważało proso, później i obecnie — żyto), roślin spożywczych i technicznych (ziemniaki, buraki cukrowe, rośliny pastewne — jeszcze nieznane; pospolita kapusta — od czasów królowej Bony!) Pomówimy o robotnikach rolnych, rzemieślnikach wiejskich, sołtysie i gromadzie oraz organizacjach, jakich jeszcze nie znała wieś za Jagiellonów. Metoda może uwzględnić w dużym stopniu samodzielność: wyszukiwanie odpowiednich danych z podręcznika (w klasie lub też w domu), przykładów z życia, otoczenia.

Inny przykład, z klasy s z ó s t e j. Czytamy „Manifest Rządu Narodowego“, ze stycznia 1863 roku. Staramy się znaleźć pewne podobieństwa, porównania, dawniej — 69 lat przedtem: uniwersał w Połańcu. Znajdziemy w podręczniku zasadnicze postanowienia uniwersału, zestawimy z odezwą Rządu Narodowego; sięgniemy jeszcze dalej — do postanowień sejmu czteroletniego w sprawach mieszczan i włościan. Potem w paru chociażby zdaniach przypomnimy o zasługach Niemcewicza dla sprawy sprawiedliwości społecznej, o szlachetnych reformatorskich poczynaniach ks. Brzostowskiego i ks. Staszica, porównując krótko organizację Pawłowa i Spółki Hrubieszowskiej. Wspomnienie jednej z poprzednich lekcyj (o Księstwie Warszawskiem), dotyczącej uwłaszczenia chłopów oraz odnośnej części materjału nauczania z kl. V (o pochodzeniu i istocie pańszczyzny), wreszcie aktualizacja — nieco o równości praw, obowiązków, zniesieniu dawnych „stanów“ we współczesnej Polsce, dadzą pewien cykl zagadnień o sprawie włościańskiej w Polsce porozbiorowej. Na osobnej lekcji powtórkowej lub łącznie z nowym tematem lekcyjnym, powiążemy dokoła pewnego zagadnienia materjał naukowy z szeregu miesięcy, to, co przypuszczalnie przejmowało się w październiku — z materjałem lutowym. (Porównaj — w podręczniku Jarosza kl. VI — numery odnośnych rozdziałów: 9, 11, 12, częściowo 13, 17, 22, 30 oraz 45).

Poniżej podaję zestawienia tematowe, pozwalające na łączenie w pewne cykle oraz powtarzanie lekcyj poprzednich przy przejmowaniu lub utrwalaniu nowych. Cyfry oznaczają numery rozdziałów podręczników Jarosza dla kl. V i VI.

K l a s a p i ą t a: Pierwotni Słowianie — pierwotna Litwa (nr. 1 i 29) Chrzest Polski — chrzest Pomorza — chrzest Litwy (3 — 14 — 30). Walki w obronie niepodległości: czasy Chrobrego (nr. 8), Krzywoustego (13), najazdy mongolskie (16), szereg walk

z krzyżakami (22, 31, 35), Turkami (68, 69, 79), Szwedami (65, 71). Zestawić wielkie zwycięstwa orężne: Grunwald (31), Obertyn (52), Kircholm (65), Kłuszyn (67), Chocim (69 i 78), Beresteczko (70), Wiedeń (79). Utrwalić równocześnie wiadomości o wodzach, sposobach i przebiegu opisywanych walk (wszędzie przytem przeważające znaczenie i wybitny udział jazdy polskiej!)

Inny cykl: Polska łączy się dobrowolnie z innemi krajami, narodami (Ruś, 23, Litwa, 30, 33 i 58, Inflanty, 56, Ukraina, 74). Tematy, dotyczące wychowania młodzieży i szkolnictwa: młodość Bolesława Chrobrego (nr. 4), Bolesława Krzywoustego (11), posłużą jako powtórzenie w zestawieniu z młodością hetmana Tarnowskiego (46) i wychowaniem synów Kazimierza Jagiellończyka (45); zestawienie obrazu szkoły klasztornej (nr. 19), pierwszej akademji (28) oraz życia młodzieży akademickiej za Jagiellonów (42) utrwali ten rozdział z dziejów kultury łącznie z wiadomościami o pierwszych książkach (19), drukach (55) i autorach (45 i 55). Dostosowane dla dzieci (chociaż, mimo to, dość trudne w ujęciu podręcznikowem) monografje miast i zabytków budownictwa przy powtarzaniu i utrwalaniu również możemy ująć w osobną grupę (gród, 15, Wawel i Kraków 18, 26, 40, 41, 44, 47, Wilno 29, Warszawa 64, Lwów 76). Zagadnienia morskie grupują się dokoła rozdziałów: 14, 22, 35, 56, 62 — to dzieje walk o posiadanie wybrzeży Bałtyku oraz 39 i 57 — o portach i zaczątkach floty wojennej.

Cechy obyczajowe, właściwości kultury różnych epok porównamy i utrwalimy na podstawie rozdziałów: o Słowianach (1), o Mieszku i Dąbrówce (3), część rozdziału 5 („Hojność i bogactwo Bolesława“), 6 („Na grodzie i podgrodziu“), w osadzie ludzi wolnych (7), szczegóły koronacji (10, 21 i 34), pasowania na rycerza (11), o rycerstwie (12), o mieszczanach za czasów Kazimierza W. (25) i Jagiellonów (40), o życiu szlachty (80 i 81), osób panujących oraz ich otoczenia (30, 45, 46, 48, 49, 53, 78, 82). Cykl, dotyczący wsi, jej przeobrażeń, omówiłem poprzednio. Kolejny przebieg zmian społeczno - ustrojowych powtórzymy i utrwalimy, porównując tematy: drużyna księcia (6), rycerstwo (12), szlachta za Jagiełły, jej przywileje (część rozdziału 33), sejmik i sejm (36 i 37), jak rycerz stał się ziemianinem (38), sejmy elekcyjne (60).

K l a s a   s z ó s t a. Walka o zachowanie lub odzyskanie niepodległości łączy przy powtarzaniu, utrwalaniu, wysnuwaniu po-

równań i wniosków takie tematy, jak konfederacja barska (część rozdziału 4), wojny 1792 r. (14), 1794 r. (15, 16, 17, 18), walki epoki napoleońskiej (19—25), rok 1931 (34—38), powstanie styczniowe (43—47), okres wojny światowej, walk wyzwoleńczych i obronnych (60—71). W związku z tem — zmiany granic naskutek traktatów rozbiorowych lub pokojowych (patrz rozdziały 4, 14, 18, 22, 26, 69, 71). Obok walki jawnej — powodowana koniecznością walka tajna, opór, zapoczątkowany przez Rejtana (4), liczni męczennicy sprawy wolności: Kościuszko w niewoli (18), filomaci (32), Łukasiński (33), więźniowie w Moabicie (41), ofiary manifestacyj 1861 r. (43), Traugutt (47), Drzymała (54), unici (55), Marszałek Piłsudski na zesłaniu (59), w więzieniu rosyjskiem (60) i pruskiem (66). Obok bohaterów wolności — bohaterowie nauki, pracy, wytrwania, odkrywcy, wynalazcy, często prześladowani, niedoceniani za swą działalność. To wynalazcy zagraniczni, Stephenson i Jacquard (28), nasz Łukasiński (48), pionierzy i organizatorzy przemysłu: Jacek Małachowski w Antoninowie (10), książę Drucki-Lubecki i Girard (30), Staszic (30), założyciele kopalń Zagłębia (49) i fabryk Łodzi (50).

Szlachetne serca, światłe umysły, dzielne pióra (rozdziały 7, 12, 26, 39, 51) łączą swą działalność dokoła idei przebudowy społecznej lub też wytrwania, zachowania narodowości i dążeń niepodległościowych.

Piękne karty z dziejów szkolnictwa i kultury, rozsypane w podręczniku ze względu na ciągłość chronologiczną, możemy zgrupować w lekcjach powtórkowych w pewien cykl: reformy Konarskiego (2), Szkoła Rycerska (3), Komisja Edukacyjna (6) Puławy (26), Wilno i Krzemieniec (27), współczesne szkolnictwo i nauka. Wreszcie do spraw społecznych, obszerniej omówionych przykładowo powyżej, należy dodać rozdziały, traktujące o uprzemysłowieniu i emigracji w dobie zaborów (48, 49, 50 — 52, 53 i 75) i współcześnie.

Podział programu ministerjalnego nauki historji na sześć okresów w klasie V i 4 w VI (co jest dokładnie wyróżnione w układzie podręczników Pohoskiej a wcale nie — u Jarosza), również pozwala na układ powtórzeń podług określonych myśli przewodnich. Oczywiście, unikajmy zbytniego filozofowania, historjozofji. Niezbyt jeszcze przecież odległe są czasy, gdy od ucznia szkoły powszechnej wymagano pamięciowego przedstawienia zarysu stosunków po-

litycznych z tem lub owem państwem na przestrzeni wieków, historji rozwoju zjawisk społecznych, czyli rzeczy, traktowanych w podobny sposób w wyższych klasach szkoły średniej.

Działo się to zresztą w latach, gdy prawie nie używano podręcznika historji, z powodu braku. Obecnie, opierając się na podręczniku, zawierającym pewną ciągłość chronologiczną wydarzeń, potrafimy urządzić powtórzenia i utrwalenia podług zagadnień, należycie uwzględniając czynniki samodzielności myślenia, uczucia i pamięci.

Inowrocław. *Stefan Kamiński.*

JAK BADAĆ ZAPOMOCĄ TESTÓW WYNIKI NAUCZANIA HISTORJI

Jedną z najaktualniejszych kwestyj dydaktycznych — to badanie wyników nauczania. Wśród wielu metod w tej dziedzinie wybrałem sobie metodę testów wiadomości. Odrazu stanąłem wobec zagadnienia, czy stosować testy wiadomości w czystej formie, czy raczej połączyć test wiadomości z testem uzdolnień.

Przy badaniu wyników nauczania w historji nie chodzi nam jedynie o zbadanie stopnia pamięciowego opanowania materjału, przeciwnie stwierdzić także należy, czy materjał, opanowany pamięciowo, stał się podstawą do dalszej pracy ucznia, czy uczeń potrafi powiązać poszczególne wypadki z sobą i z teraźniejszością, czy zdaje sobie sprawę z przyczyn i skutków wydarzeń. Gdy np. na zapytanie: „Kiedy przyjęła Polska chrzest?" uczeń odpowie: „w roku 966", to nie zdaje sobie często sprawy z doniosłości tego wydarzenia. Gdy natomiast zapytam „Od kiedy są twoi przodkowie chrześcijanami?", pobudzam ucznia do zastanowienia się, kto to są ci jego przodkowie i uczeń musi powiązać wydarzenia z 966 r. z obecnem swem wyznaniem. Tak postawione pytanie nie będzie już testem wiadomości w czystej formie a raczej kombinacją testu wiadomości i testu uzdolnień.

Z powyższem założeniem jest związany problemat ścisłości testów przy badaniu wyników: czy dziecko ma dać ściśle odpowiedzi w formie określonej na ściśle zarysowane pytanie, czy należy dziecku dać swobodę w wypowiadaniu się. Ścisłość tes-

tów jest konieczna przy badaniu inteligencji, a zwłaszcza przy badaniu poszczególnych funkcyj duchowych jak: pamięci, wyobraźni, rozumowania. Przy badaniu wyników nauczania natomiast należy dziecku pozostawić swobodę, dać mu pole do wyładowania swych myśli. Wprawdzie ucierpi na tem ścisłość w znaczeniu fizycznem; odpowiedzi w testach dają się trudniej porównać z sobą i zmierzyć według pewnej ustalonej skali, ale straty te powetujemy rezultatami o wiele donioślejszemi; wnikniemy bowiem tą drogą w dziedzinę władz twórczych dziecka. Materjał nauczania nie ma się przecież stać tylko własnością pamięci ale własnością także innych władz umysłowych, ma być podstawą do dalszego rozumowania, ma działać na wyobraźnię i uczucia.

Testy skonstruowane według powyższych założeń nie dadzą nam jednolitych odpowiedzi; odpowiedzi te będą się nawet bardzo różniły pod względem treści ilościowej. Nam powinna wystarczyć taka odpowiedź, z której wynika, że dziecko rozumie dane zagadnienie i orjentuje się w niem. Np. na wysunięte zagadnienie: „Porównaj obecne granice Polski z jej granicami z przed 1000 laty" odpowiadały dzieci różnie: jedne podały dokładnie nazwy historyczne ziem, które Polska straciła i zyskała; inne posługiwały się w swych odpowiedziach nazwami rzek Odry i Bugu jako rzekami granicznemi; inne jeszcze wyrażały się dość niezręcznie, że na zachodzie Polska się zmniejszyła a na wschodzie powiększyła. Wszystkie jednak odpowiedzi należy uznać za trafne, gdyż stwierdzają, że dzieci orjentują się w danem zagadnieniu.

Kwestja opracowania odpowiedniej skali testów wiadomości (wycechowania, standaryzacji, skalibrowania testów) nie powinna nasuwać większych trudności. Przy sformułowaniu testów do badania wyników musimy się oprzeć na materjale w programach, który jest już wyznaczony dla danej klasy. Chodzi więc jedynie o ujęcie tego materjału w formę zagadnienia, naginając go do potrzeb chwili obecnej.

Podaję niżej próby testowe do badania wyników w nauce historji w klasie V i VI, wyjaśniając, że w klasie V przerobiono okres „Budowa Państwa Polskiego" a w kl. VI „Czasy opłakane za Sasów i odrodzenie ducha narodowego za Stanisława Augusta wraz z rozbiorami".

Klasa V:

1. Porównaj i podaj różnice pomiędzy obecnemi granicami Polski i jej granicami przed 1000 laty?
2. Od kiedy są twoi przodkowie chrześcijanami?
3. Kto mieszka dziś nad Odrą a kto tam mieszkał przed 1000 laty?
4. Podatki przed 1000 mniej więcej laty: a) kto płacił? b) komu płacono? c) czem płacono?
5. Co ślubował rycerz w średniowieczu?
6. a) Jakie znaczenie ma dla Polski dostęp do morza? b) Kto w okresie budowy Państwa Polskiego zrozumiał już znaczenie dostępu do morza?

Klasa VI:

1. Czemu Polska w XVIII wieku chyliła się coraz bardziej do upadku?
2. Co spowodowało odrodzenie się ducha narodowego za czasów Stanisława Augusta?
3. Jakie było położenie chłopów w Polsce w XVIII wieku?
4. Kto starał się ulżyć doli chłopskiej i w jaki sposób?
5. Podaj najważniejsze postanowienia konstytucji 3 maja?
6. Jak podzielili się zaborcy ziemiami polskiemi w III rozbiorze?

Przy sprawdzaniu powyższych testów możnaby wyniki wartościować według pewnej skali np. *bdb. db. dst. ndst.* lub też zgrubsza na rozwiązane: *plus* (+) a nierozwiązane: *minus* (—). Uważam, że drugi sposób określenia wyników jest prostszy i wystarczający dla zbadania stopnia opanowania materjału czy to jednostki czy też klasy. Wynik ogólny z wszystkich testów określam w liczbach odsetkowych, przyczem rozwiązanie wszystkich testów określę liczbą 100%. Jeżeli podam 10 testów, to na każdy rozwiązany test przypada 10%.

Schemat byłby więc następujący:

L. p.	Imię i nazwisko ucznia	Testy										Wynik ogólny	Uwagi
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	A	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100%	
2	B	+	+	—	—	+	—	+	+	+	+	70%	
3	C	+	+	+	+	+	—	—	—	—	—	50%	
4	D	—	-	—	—	—	-	+	+	+	+	40%	

Zdaję sobie doskonale sprawę z tego, że powyższy sposób badania wyników nie jest jeszcze doskonałą metodą w tej dziedzinie, jest on jednak o wiele trafniejszy i dokładniejszy aniżeli dotychczas stosowane metody bez prób testowych.

Rydzyna (woj. poznańskie). *Marjan Kapelczak.*

NOWE KSIĄŻKI

Włodzimierz Jarosz i Adolf Kargol, *Opowiadania z dziejów ojczystych* dla VI klasy szkół powszechnych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Lwów, 1934 roku, str. 239. Cena zł 1,50.

Opowiadania to nie zbiór suchych dat i opisów, ale szereg barwnych opowiadań i obrazów. Bogate w liczne ilustracje, plany i mapki ożywiają i urozmaicają bardzo materjał naukowy, zawarty w podręczniku, który w ten sposób w całej pełni odpowiada wymaganiom współczesnego programu. Szczególnie interesująco, obrazowo i żywo opisane są sceny batalistyczne, których przewagi dlatego nad obrazami z innych dziedzin nie odczuwa się wcale. Zgodnie z żądaniami programu przy końcu podręcznika podane są dodatki źródłowe. Mimo ujęcia materjału historycznego w obrazy, istnieje jednak pewien niewidoczny związek między poszczególnemi obrazami, łącząc je w jedną całość. Każdy rozdział-opowiadanie dzieli się znowu na pomniejsze części formalne, czyli punkty dyspozycyjne, które ułatwiają zapamiętanie i powtarzanie materjału.

Jako pewnego rodzaju uwagi na marginesie *Opowiadań* można by postawić: stosunkowo mało danych z życia uczonych i bohaterów, oraz mała przejrzystość niektórych ilustracyj (czasami nie z winy autorów). Dobrzeby było podać przy końcu rozdziału kilka pytań do samodzielnego przemyślenia i powiązania faktów nowych z dawniej poznanemi, np. w klasie V-tej (patrz *Program*, str. 169), jak to doskonale uczynił Jarosz w *Historji* dla kl. VII-ej.

Wspomniane drobne niedociągnięcia wcale nie obniżają wartości podręcznika, którego obrazowość i żywość stylu oraz bogactwo ilustracyj potrafią zainteresować nietylko małych ale i dorosłych czytelników. Wszystkie te zalety *Opowiadań* stawiają je w rzędzie najlepszych współczesnych pomocy naukowych do nauki historji. *Wincenty Osuch* (Cięcina).

Włodzimierz Jarosz. *Historja*, podręcznik na VII klasę szkół powszechnych. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów, 1935 r., str. 146. Cena zł 1,10.

Wydana *Historja* posiada walory podręcznika, dostosowanego do wymagań nowego programu. Omawiana *Historja* rzadko odwołuje się do minionej przeszłości, lecz stara się zwrócić uwagę na życie współczesne społeczno-państwowe, ilustrując ważniejsze jego przejawy wykresami i procentowemi zestawieniami oraz obrazkami. Podkreśla ona rolę człowieka na tle jego życia i pracy w różnych dziedzinach, podając na zakończenie każdego omówionego tematu kilka pytań do syntetycznego rozważenia. Szkoda tylko, że tak właściwie opracowany i wydany podręcznik zawiera usterki natury ortograficzno-gramatycznej (np. w wielkim mieście, w *mieści* ruch). Nie żałował też autor dla zilustrowania ustroju stanowego w dawnej Polsce umieścić 4 obrazki na dwóch stronach, ale wszystkie rodzaje wojska współczesnego pokazał nam na jednym maleńkim obrazeczku.

Poza tem stara się autor poświęcić sporo uwagi warunkom pracy i życia współczesnego oraz przysposobieniu zawodowemu. *Historja* jest dobrym przewodnikiem w pracy inteligentnego nauczyciela, który, mając na oku przysposobienie wychowanków do życia obywatelskiego, uzupełni naukę historji wycieczkami, częstem odwołaniem się do konstytucji i dokładnemi obserwacjami życia współczesnego we własnem środowisku. *Wincenty Osuch* (Cięcina).

Stanisław Nowaczyk: *Przewodnik metodyczny do opowiadań z dziejów ojczystych* dla VI klasy szkół powszechnych Włodzimierza Jarosza i Adolfa Kargola. Wyd. Zakł. Narod. im. Ossolińskich. Lwów, 1935, str. 137. Zł 1,50.

Podnosząc dodatnie strony *Opowiadań*, zwrócił Nowaczyk jednocześnie uwagę na niektóre ich braki. W pierwszej części *Przewodnika* podkreślił autor bogactwo ilustracyj w *Opowiadaniach*, wskazał również ich techniczne usterki.

Nie uszły też jego uwagi niedopatrzenia natury dydaktycznej; wskazał na nie jasno i niedwuznacznie, jednak bez złośliwości. Takie stanowisko objektywne Nowaczyka mówi bardzo dodatnio o jego *Przewodniku*. Pożyteczne dla nauczyciela są również uwagi autora o roli podręcznika do nauki historji, o metodzie posługiwania się nim. Oddając swoją pracę do rąk czytelnika, zastrzega się autor przed narzucaniem swojej metody i podsuwaniem jakiegoś szablonu. Wszelkie wskazówki podaje ostrożnie, radzi, nie narzuca, chciałby raczej nie domówić, niż zaszkodzić szczegółami. Część ta ogólna kończy się wzorami kartek z zeszytu historycznego i obszerną bibljografją (118 sztuk) książek i czasopism.

Część drugą *Przewodnika* poświęcił autor kolejnemu omówieniu każdego poszczególnego rozdziału - tematu w *Opowiadaniach*. Porównując go z odpowiednim punktem w programie, wskazuje na różne sposoby wyzyskania w lekcji środowiska, gdzie znajduje się szkoła, oraz mówi o możliwościach zastosowania aktualizacji, korelacji, różnych pomocy naukowych i wydawnictw. Niekiedy grzeszy autor szczegółami (czego bał się), jest przewodnikiem do przesady: podkreśla, przypomina, uzupełnia. Nie jest to jednak ciężkim grzechem *Przewodnika*, gdyż w ten sposób uzupełnia często *Opowiadania* szczegółami, które, będąc zbyteczne dla dziecka, są konieczne dla nauczyciela. *W. Osuch* (Cięcina).

Stanisław Nowaczyk: *Przewodnik metodyczny do historji dla klasy VII szkół powszechnych* Włodzimierza Jarosza. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Lwów, 1936, str. 66. Cena zł 0,90.

Część pierwsza ogólna *Przewodnika* zawiera następujące rozdziały: 1. Program historji dla klasy VII, 2. Charakterystyka podręcznika Jarosza, 3. Rola podręcznika historji w klasie VII, 4. Uwagi o przewodniku, 5. Bibljografja.

Część druga to wskazówki do poszczególnych tematów w *Historji* Wł. Jarosza. W *Przewodniku* przebija troska o samodzielność ucznia, o jego przygotowanie do życia społecznego. Autor kilkakrotnie podkreśla znaczenie samodzielnej pracy ucznia, opartej o środowisko, wycieczki, wywiady, sprawozdania, projekty, dyskusje nad materjałem, podanym w formie zagadnień, lekturę, podręczniki i ilustracje. Omawia też znaczenie zestawień statystycznych na podstawie *Małego rocznika statystycznego* i danych liczbowych z własnego środowiska. Mówi też autor w poszczególnych rozdziałach *Przewodnika* o notatniku ucznia, lekturze i mapach, inscenizacjach, teczkach z materjałami, organizowaniu uroczystości, wycieczkach, pracach piśmiennych. Nie zapomina też i o najważniejszym czynniku wychowawczym przy nauczaniu historji: o nauczycielu, pisząc: „samo wychowanie dobrego obywatela leży w ręku nauczyciela“ (str. 6).

Na szczególne podkreślenie w *Przewodniku* zasługuje bogata bibljografja, jaką autor podał dla nauczyciela (81 książek) i dla ucznia (38 książek). Także i przy szczegółowem omawianiu tematów z historji Nowaczyk stara się podać odpowiednią lekturę dla nauczyciela i ucznia, wskazując na różne możliwości korelacyjne z innemi przedmiotami.

Przewodnik przepełniony jest mnóstwem szczegółów, które jednak nie rażą i nie podają gotowych wzorów lekcyjnych, ale wskazuje drogi, którędy i jak należy podążać, by dojść do zdobycia wiedzy przez własną pracę i uważną obserwację zjawisk życiowych w otoczeniu. *Wincenty Osuch* (Cięcina).

Stanisław Gebert: *Obywatel Polski.* Podręcznik historji dla VII klasy szk. powsz. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa, 1936, str. 144. Cena zł 1,10.

Podręcznik ten niewielki rozmiarami zgrupował materjał programowy z historji zaledwie w 35 rozdziałach, ilustrując go 56 rycinami. Stosunkowo bogato ilustrowane niektóre rozdziały czynią omawiany podręcznik interesującym. Wprawdzie w wielu wypadkach ilustracje są bardzo małe, jednak dość wyraźne i w dostateczny sposób spełniają swoje przeznaczenie. Ponieważ niektóre rozdziały są dłuższe, przeto rozdzielono je odpowiedniemi pytaniami z uwagami. Zamieszczone wzory kart, druków i różnych pism urzędowych, przyuczają młodzież do koniecznych czynności i formalności w społeczno-obywatelskiem życiu.

Dziwny jednak wydaje się układ tego podręcznika. Materjał wprawdzie ugrupowany jest logicznie, ale trudno się w nim doszukać porządku, podanego w programie historji kl. VII, co niejednemu z uczących sprawia kłopot w rozplanowaniu materjału naukowego i przygotowaniu wycieczek oraz innych pomocy.

Język i podanie materjału historycznego przystępne. Pewne jednak rozdziały opracowane są zbyt zwięźle i niejasno wyświetlają dane zagadnienie, jak np. rozdział o samorządzie terytorjalnym. Styl w wielu miejscach przybiera formę telegraficzną. *Wincenty Osuch* (Cięcina).

Bibljografja historji Wielkopolski. Opracował Andrzej Wojtkowski. Poznań, 1935. Nakładem Towarzystwa Miłośników Historji w Poznaniu. Zeszyt 5—7, str. 145—256.

Omawiane tu zeszyty *Bibljografji* obejmują pozycje od 5075 do 8963 i zawierają materjały o osobach od litery M do T. Podobnie, jak w sprawozdaniu z czterech pierwszych zeszytów, i tutaj interesuje nas przedewszystkiem użyteczność wydawnictwa w pracy szkolnej nauczyciela szkoły powszechnej. Otóż bez trudu znajdziemy znów pozycje, które informują o materjałach z historji regjonalnej, zazębiających się z programem historji. Tak np. w kl. VI jest temat o Księstwie Warszawskiem. W niektórych szkołach można go rozwinąć i włączyć szczegóły z życia Andrzeja Niegolewskiego, bohatera z pod Somo Sierry. Będą to zapewne szkoły w Poznaniu, w okolicy Niegolewa, a może także i w Tczewie, bo Niegolewski brał udział w bitwie pod tem miastem. Bibljografja podaje 19 tytułów rozpraw o tej postaci, mów pogrzebowych, wierszy. Dla nauczyciela, zainteresowanego danym tematem, jest to pomoc, która ułatwi zarówno przygotowanie się do lekcyj, jak też pracę przy zbieraniu materjałów z historji lokalnej i regjonalnej.

Temat o r. 1812 może być w Poznaniu rozszerzony obrazem pobytu Napoleona w tem mieście. W *Bibljografji* wymieniono 10 tytułów prac o tem wydarzeniu. W podręczniku Jarosza i Kargola dla kl. VI jest na str. 119 ilustracja, przedstawiająca grupę więźniów z Moabitu. Przy bliższem badaniu okazuje się, że są to podobizny chłopów z okolic Poznania: Jana i Macieja Palaczów, Kaczmarka, Szymczaka i innych. Bibljografja wskazuje, gdzie należy szukać bliższych o nich danych (np. poz. 6003, 6004, 8701).

W dziale II programu historji dla kl. VI jest temat o gen. Prądzyńskim, pochodzącym z Wielkopolski. Nauczyciel, który zechce materjał rozwinąć, znajdzie w omawianem wydawnictwie tytuły 20 prac (poz. 6608), wśród których znajdzie zarówno biografje, jak omówienie znaczenia Prądzyńskiego w wojnie 1830/31. W wielu szkołach można włączyć do programu nauczania obrazki z życia Emilji Sczanieckiej, która w czasie powstania listopadowego była siostrą miłosierdzia w szpitalach warszawskich, a później pracowała społecznie pod zaborem pruskim. W Bibljografji znajdzie się wiele wskazówek, bo pod poz. 7668 wymieniono 27 prac. Szkoły w Kościanie nie zapomną zapewne o Stanisławie Szczepanowskim, który w mieście tem się urodził. „Przyjaciel Szkoły" drukował o nim w r. 1926 rozprawę Mirskiego. Bibljografja wymienia 9 prac o tej postaci.

Możnaby w ten sposób wskazać kilkanaście czy może kilkaset pozycyj, które podają materjały, wiążące się z programem, nie to jednak jest celem niniejszej notatki. Idzie tylko o zwrócenie uwagi na pożyteczne wydawnictwo, które w wielkim stopniu może ułatwić nauczycielowi pracę w szkole. A trzeba nadmienić, że wartość wydawnictwa wzrośnie, gdy ukażą się dalsze zeszyty z wiadomościami o materjałach historycznych dla poszczególnych miejscowości. Wówczas każdy nauczyciel dowie się, czy wydrukowano już coś o jego wsi czy miasteczku i gdzie można znaleźć te prace. A jeśli Bibljografja pominie miejscowość milczeniem, będzie to sygnał wymowny: do roboty! Już obecnie w niektórych okolicach praca nauczycielstwa nad gromadzeniem materjałów historycznych wre. Studja bibljograficzne winny tempo tych prac wzmocnić, bo potrzeby szkoły w tej dziedzinie są wielkie i wzrastać będą stale. *St. Nowaczyk* (T.).

Philipp Hoerdt: *Geschichte und Geschichtsunterricht.* Berlin—Leipzig. J. Beltz. 1935, str. 169. Cena Rmk 4,85.

Na samym wstępie autor rozprawia, czy może być mowa o objektywizmie historycznym. Stwierdza, że odtworzenie dziejów jest dziełem ludzkiej świadomości, jest określone przez nas samych, nie może zatem istnieć jednolite i jedynie prawdziwe przedstawienie przeszłości. W tem tkwi źródło ujmowania dziejów. Na te same kwestje inaczej zapatrują się historycy różnych narodów, a nawet dziejopisarze jednej narodowości. Istnieje skala ujmowania dziejów: od państwowego u Hegla do materjalistycznego u Marksa. Zdaniem autora historja nie może być objektywna, musi ona wywierać wpływ wychowawczy na życie narodu, jest wiedzą kształcącą („gestaltendes Wissen"), to znaczy musi rzucać pewną ideę. Tą ideą kształtującą jest dla Hoerdta stawanie i doskonalenie się narodu. Idea ta jest dla Niemiec o tyle ważna, że nie posiadały one dotychczas historji narodu, lecz historje poszczególnych krajów w obrębie Rzeszy (Prus, Bawarji, Saksonji itp.).

O ile nauczanie historji nie może być objektywne, to nie powinno jednak być subjektywne w tym sensie, by przemawiały w niem polityczne interesy nauczyciela. Z materjału historycznego radzi autor wybierać takie momenty, które najżywiej ilustrują stawanie się narodu. Przestrzega przed przesadnem omawianiem historji własnego regjonu (Heimat), gdyż ojczyzna jest wspólnem dobrem wszystkich.

Nauczanie historji musi doprowadzić do zrozumienia współczesności. Przy każdej nadarzającej się sposobności należy przeszłość skojarzyć z teraźniejszością. Teraźniejszość może być punktem wyjścia lub też punktem końcowym lekcji. Należy wykryć źródła współczesnych problemów w historji. Aby ten cel osiągnąć autor zaleca metodę przekrojów historycznych.

Rozważania, czy przeważać ma historja polityczna czy kulturalna, autor rozstrzyga na korzyść historji politycznej, ponieważ kultura rozwijać się może jedynie w ramach państwa. Jeśli chodzi o kult bohaterów, wyraża autor takie zdanie: Niema przeciwieństwa między bohaterem a masą. Masa osiąga wyniki tylko dzięki jednostce, jednostka jest jednak tylko wtenczas wielka, gdy ma poparcie masy; jednostka bohaterska jest emanacją masy. Wielka jednostka jest przedewszystkiem wychowawcą swego narodu. Między masą a jednostką istnieje duchowe pokrewieństwo. Człowieka wielkiego nie można zrozumieć w oderwaniu od epoki, w której żyje. Również ducha czasu można zrozumieć tylko przez poznanie ludzi, a nie przez zrozumienie bezimiennej masy.

W metodyce historji przetrwała do dnia dzisiejszego metoda biograficzna Grubego, która polega na tem, że jednostka staje się osią zainteresowań pewnego okresu historycznego. Niezawsze musi to być osoba wybitna.

Podręczniki do historji nie mogą przez zbytnią zwięzłość zatracić żywości opowiadania i utrudniać zrozumienie treści. Środkiem pomocniczym nauczyciela historji może być anegdota i ballada. Hoerdt zaleca podręczniki, które byłyby książką pracy, nie podaje jednak praktycznego rozwiązania tej kwestji.

Książka jest ciekawa, jako dokument traktowania nauki historji w państwie narodowo-socjalistycznem. W nauce tej przeważają pierwiastki duchowe nad materjalnemi, przyczem takie pojęcia jak państwo i naród mają w sobie coś mistycznego. Przedmowę do książki napisał teoretyk wychowania narodowo-socjalistycznego, Ernst Krieck. *L. Bd. (B.).*

NADESŁANE KSIĄŻKI

Vilhelm Rasmussen: *The primary school child.* Age 7 to 11 years. Gyldendal. London, str. 176.

Vilhelm Rasmussen: *The intermediate school child.* Age 11 to 15 years. Gyldendal. 1935. London, str. 155.

Redakcja oczekuje zgłoszenia Współpracowników-Recenzentów, znających dostatecznie język angielski.

NASZE ECHA

Jak wpływać na poprawę frekwencji uczniów? (Nr. 4/1936)

By osiągnąć najlepszą frekwencję, trzeba — mojem zdaniem — inne środki zaradcze stosować do dzieci młodszych, a inne do starszych. O ile bowiem dzieciom starszym można wykazać, jakie korzyści osiągają przez regularne uczęszczanie do szkoły, i przyzwyczaić je do tego przez urządzanie rozmaitych konkursów, rozmaitego rodzaju sprawności i innych rzeczy, to sposoby te są zupełnie niemożliwe do zastosowania np. w klasie pierwszej. Wszystkie te bowiem środki na dziecko nie działają, a życiowa nieporadność powoduje częste spóźnienia a nawet nieobecności.

Najlepszym w stosunku do tych dzieci środkiem jest porozumiewanie się i wpływanie nauczyciela na rodziców. Porozumienie to musi być odmienne w stosunku do rodziców, którzy swe dzieci otaczają troskliwą opieką, a odmienne z rodzicami, którzy z powodu braku chęci czy możności nie spełniają należycie obowiązku opiekuńczego. W stosunku do pierwszych należałoby wyjednać, by z błahych powodów (jak np. nieco niższa temperatura, brzydka pogoda, czy jakieś nic nie znaczące zachcianki rozkapryszonego dziecka) nie zostawiali go w domu. Recepty na to „wyjednanie" podać niesposób. Argumentacja musi być mocna, a co często daje dobre rezultaty, przemawiająca do ambicji i miłości rodzicielskiej.

Co się tyczy rodziców, którzy prawie nie wglądają w życie dziecka, to rzeczą najważniejszą będzie zachęcenie ich do wykonywania pewnych czynności nadzorczych nad dzieckiem. Wystarczy, jeśli ojciec wieczorem (najczęściej wtedy jest w domu) zapyta, czy dziecko było w szkole, czy przyszło na czas i zapowie, że jutro też ma pójść do szkoły. Dziecko, zostawione samo sobie, lub na opiece sąsiadów czy starszego rodzeństwa, zupełnie zapomni pójść do szkoły, lub idąc, spotka swych rówieśników i zaczyna z nimi wesołą zabawę. Jeśli trwa ona krótko, dziecko spóźnia się, jeśli dłużej, wogóle do szkoły nie przychodzi. Mając napomnienie rodzicielskie, zawsze więcej pamiętać będzie o szkole.

Co się tyczy dzieci starszych, to jak już powiedziałem, wiele można zyskać przez wytłumaczenie i konkretne wykazanie samym uczniom, jakie korzyści daje regularne uczęszczanie do szkoły. Porozumienie się z domem w wypadku, gdy zachodzi obawa, że dziecko absentuje się z nieistotnych powodów, jest też bardzo wskazane i dobre daje rezultaty.

Rzeczą jednak najważniejszą, rzeczą zewszechmiar najbardziej pożądaną i najlepsze dającą rezultaty, jest takie zorganizowanie pracy szkolnej, by dziecko samo pragnęło iść do szkoły, nawet w wypadku sprzeciwu rodziców. Szkoła musi być dla

dziecka atrakcją i to nie byle jaką. Dla dzieci młodszych atrakcyjność stanowić będą zabawy. W klasach wyższych a zwłaszcza najwyższych zainteresowania dzieci przenieść należy na samą pracę, oczywiście tak zorganizowaną, by dzieci pociągała. Dobre rezultaty daje zapowiedź rozwiązania w dniu następnym pewnego problemu, który specjalnie ogół interesuje. Że zainteresowanie zwiększa frekwencję, stwierdza fakt, iż, jeśli jest zapowiedziana jakaś wycieczka, uczniowie przychodzą na miejsce zbiórki prawie zawsze w komplecie.

Monasterzyska (woj. tarnopolskie). *Stanisław Huk.*

* * *

Sposoby wpływania zależą ściśle od środowiska, w jakiem żyje uczeń, słabo uczęszczający do szkoły.

Oto przykład: Uczenica mej klasy raz po raz opuszcza szkołę, co pewien czas zjawia się, aby dać wyraz przynależności do zespołu uczniowskiego i — podstawę do oceny. Usprawiedliwia się: boli mię głowa, jestem chora na zęby i t. d. Są to najczęściej „bujdy". Prezeska klasy informuje mię poufnie, że koleżanka x „chodzi po prośbie" z ojcem, dlatego nie odwiedza codziennie szkoły. Dziecko żyje w skrajnej nędzy, nie ma matki, musi ojcu towarzyszyć w tak poniżającej czynności, jaką jest żebranina. „Jak wpływać na poprawę frekwencji" tej uczenicy? — Jest to zadanie nader trudne do urzeczywistnienia. Uczeń z takich i podobnych warunków, jakkolwiek niejednokrotnie uczęszcza do szkoły, w gruncie rzeczy znajduje się w całej swej osobowości poza tokiem lekcyjnym. Odczuwa, że posiada ogromne luki i nieprzygotowanie do pracy szkolnej.

Sądzę, że do najtrudniejszych wypadków wpływania na poprawę frekwencji uczniów należą sytuacje, których przykład wyżej podałem.

Właściwie powinniśmy główną uwagę zwrócić na środki zapobiegawcze słabej frekwencji uczniów. Przedewszystkiem należy dzieci słabsze, mniej zdolne, trudne do prowadzenia, przywiązać do szkoły węzłami serdecznej przyjaźni. Niejednokrotnie uczniowie tacy czują się upośledzeni w zespole koleżeńskim żywią przeświadczenie, że są mniej wartościowi, tracą nadzieję osiągnięcia poziomu klasy. Zadaniem nauczyciela jest wytworzenie w masach uczniowskich atmosfery miłego, serdecznego współżycia i samopomocy koleżeńskiej. Następnie należy, w miarę możności, zająć się życiem osobistem uczniów o słabej frekwencji. Poznanie osobistej sytuacji ucznia naprowadzi nas na pomysły zapobiegawcze.

Drugą sferę oddziaływań w kierunku wzmocnienia frekwencji uczniów stanowi dom. Drugoroczność jest w przeważającej ilości wypadków wynikiem słabej frekwencji, ta zaś — następstwem anormalnej sytuacji domowej. Wywiady w domach ro-

dzicielskich dostarczą konkretnych powodów słabej frekwencji. Myślę, że stały, systematyczny, serdeczny kontakt z rodzicami, przywiązanie ich do szkoły zapobiegnie słabej frekwencji uczniów. Na tle współżycia z rodzicami wytworzy się konieczność zorganizowania przez nich wspólnej pomocy dla dzieci. Jedną z form tej pomocy, osłabiającej wysoki procent absencji, jest dowożenie uczniów do szkoły w zaśnieżonej porze zimowej. W wielu wsiach już istnieją różnorodne wypadki pomocy ogólno-rodzicielskiej dla dzieci.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

Jak wykorzystać czasopisma dziecięce, jeżeli szkoła prenumeruje tylko jeden egzemplarz? (Nr. 4/1936).

Mając w całej klasie jeden tylko egzemplarz czasopisma, nauczyciel tak musi zorganizować czytanie, by wszystkie dzieci przeczytały pisemko w czasie możliwie najkrótszym, aby mogły zdać sprawozdanie z przeczytanych artykułów wtedy, kiedy treść ich jest jeszcze aktualna lub wiąże się z nauką szkolną. Zasadniczo w ciągu jednego dnia korzystać może z danego egzemplarza grupa, złożona z kilku uczniów, mieszkających blisko siebie lub też wspólnie przebywających w świetlicy szkolnej. Ponieważ po przeczytaniu poszczególnych numerów uczniowie zobowiązani są do składania sprawozdań, dobrze jest, jeżeli nauczyciel zosobna każdej grupie da do opracowania jakieś zagadnienie. Odpowiedzi uczniów (ustne czy piśmienne) najlepiej zawsze świadczą o tem, czy i w jakim stopniu czytający zrozumieli treść artykułów. Tak więc po przeczytaniu jednego numeru danego czasopisma przez 2—3 grupy uczniów oraz po przeczytaniu na lekcji ważniejszych urywków, czy też całego nawet artykułu, z treścią jego zapozna się dokładnie nietylko grupa, która opracowała omawiane zagadnienie lecz cała klasa. Jest to tem ważniejsze, jeżeli treść danego numeru łączy się ściśle z tematem, omawianym na lekcji. Niezawsze oczywiście powierzyć można grupie uczniów wspólne czytanie danego numeru. Nieraz zaleca się czytanie indywidualne. Każdy uczeń pokolei otrzymuje czasopismo z poleceniem, by po przeczytaniu oddał je drugiemu. Chcąc dopilnować, aby wszyscy otrzymali poszczególne numery i je przeczytali, prowadzić należy ścisłą ewidencję, odnotowując zawsze, co który z uczniów przeczytał. Sprawozdanie zaś z lektury odbywa się w znacznie dłuższych odstępach czasu. Jednak i w tym wypadku jest rzeczą pożądaną, by uczniowie, czytając, zastanawiali się i opracowywali pewne zagadnienia, podane im przez nauczyciela. Wdraża ich to do czytania celowego, umiejętności każdemu potrzebnej, a doniedawna nieuwzględnianej przez szkołę. Sprawdzanie, czy wszyscy uczniowie przeczytali powierzone im numery czasopisma, przeprowadzać należy oględnie i taktownie, by nie zrażać młodocianych czytelników. Zbyt rygorystyczne i bezwzględne

postępowanie nauczyciela zamiast przyczyniać się do krzewienia zamiłowania do czytania, może w rezultacie spowodować zniechęcenie nietylko do czytania czasopism, ale i książek.

Jest rzeczą jasną, że w klasach wyższych, na szczeblu II, a przedewszystkiem III nauczania, postępując w zasadzie analogicznie, nauczyciel intensywniej wykorzystywać może czasopisma, zwłaszcza o charakterze popularno-naukowym. Różnego rodzaju sprawozdania, opisy podróży, odkrycia, wynalazki itd., umieszczone w poprzednich nawet rocznikach, stanowić mogą punkt wyjścia nowej lekcji albo też uzupełnić i pogłębić opracowany na nowej lekcji materjał poznawczy. I znowu treść danych artykułów zreferować mogą uczniowie poszczególni (czytanie indywidualne) lub grupy uczniów (czytanie zbiorowe). — Bardziej — ze względów wychowawczych — godna polecenia jest metoda zbiorowego czytania czasopism i zbiorowego opracowywania zagadnień. Bieżące zaś zeszyty pisemka uczniowie czytają pokolei. O ile zaś treść danego zeszytu łączy się z nowemi lekcjami, wystarczy, jeżeli przeczyta go w domu jeden z uczniów, a w klasie ewent. wyjątki głośno, o ile potrzebne są dla lepszego zrozumienia sprawozdania.

Poznań. *Józef Menzel.*

* * *

Trudna jest sytuacja, gdy ani szkoła, ani dzieci nie mogą sobie pozwolić na zbiorową prenumeratę perjodyków dziecięcych; czasopisma tracą wiele na wpływie, zwłaszcza w zakresie ilustracyj, stanowiących obecnie ich główną podnietę dydaktyczno-wychowawczą. Dlatego należy uznawać prenumeratę jednego egzemplarza czasopisma dziecięcego za fakt wyjątkowy, normalnie niepożądany.

Niemniej jednak jest pewne wyjście z trudnej sytuacji niemożności zbiorowego zaabonowania pism dziecięcych. Przedewszystkiem konieczna jest podręczna tablica drewniana (estetyczny kawałek deski) — najlepiej oszklona — do wywieszania poszczególnych ilustrowanych partyj pisma na widok publiczny po ich opracowaniu w klasie.

Czytanka, zanalizowana na lekcji, wyjaśniona, ujęta treściowo przez dzieci, staje się przedmiotem indywidualnego, dokładniejszego opracowania przez poszczególne dzieci na podstawie materjałów, wywieszonych na tablicy. Poszczególne ilustracje staną się ośrodkiem konstruowania samodzielnych opowiadań i opisów dziecięcych, ponadto mogą być punktem wyjścia t. zw. żywej gazetki. Zachodzi teraz kwestja sposobu korzystania z tablicy, ogłaszającej poszczególne partje czasopisma. Jest to czynność, trudna do przeprowadzenia na lekcji. Najlepiej, gdy się odpowiednio zorganizuje grupowe oglądanie tablicy na pauzach lub podczas zajęć świetlicowych. Co

pewien czas (np. co dwa dni) należy wywieszać coraz dalszą serję pisma.

Gdy szkoła zgromadzi już większą ilość pism z poszczególnych tygodni całego roku lub kilku lat, korzystanie z czasopisma staje się łatwiejsze. Każdy uczeń danej klasy otrzymuje jeden z numerów czasopisma, opracowuje go według ogólnych wytycznych nauczyciela.

Materjał, opracowany przez poszczególnych uczniów na sposób „metody Decroly" czy „planu daltońskiego", stanie się podstawą zorganizowania specjalnego cyklu lekcyj, ośrodkiem dyskusyjnym, zarzewiem samodzielności dzieci, utrwaleniem różnorodnych wiadomości, ogniskiem korelacyjnem i t. p.

Materjał ilustracyjny rocznika czasopisma da się zebrać w pewne działy, grupy treściowe. Według tej zasady można zapomocą ilustracyj utrwalać różnorodne wiadomości np. geograficzne, historyczne, przyrodnicze i t. p. oraz urozmaicać sobie i uczniom pracę szkolną.

Z związku z pracą na konferencjach rejonowych dałoby się zorganizować wypożyczalnię czasopism poszczególnym szkołom. W ten sposób od czasu do czasu mogłaby szkoła otrzymywać większą ilość egzemplarzy danego numeru do okresowego wykorzystania.

Czytanie jednego egzemplarza na lekcji jest trudne. Musi to robić sam nauczyciel po uprzednich niezbędnych wyjaśnieniach językowych, rzeczowych oraz po wytworzeniu odpowiedniego nastroju i atmosfery.

Lublin. *Józef Czarnecki.*

PYTANIA:

10. Jak tłumaczyć uciekanie ucznia ze szkoły lub chodzenie poza szkołę (wagarowanie)?
11. Czy jest wskazane wychodzenie uczniów w małych przerwach?
12. Czy szkoła winna uwzględniać temperament dziecka?
13. Czem się różni psychika nauczycielki od psychiki nauczyciela?
14. Co sądzić o zeznaniach dzieci w sądzie?
15. Co to jest nauczanie epizodyczne a systematyczne?
16. Co sądzić o uprzyjemnianiu dzieciom nauki?
17. Czy forma a metoda nauczania są pojęciami identycznemi?
18. Czy stosować ławy, czy też stoły i krzesła w szkole?
19. Czy w nauce historji nie dajemy zbyt dużo materjału o drugorzędnej wartości?
20. Jak wyzyskać środowisko w materjale nauczania?

Odpowiedzi na powyższe pytania prosimy nadsyłać (w ujęciu możliwie zwięzłem) do pierwszych zeszytów powakacyjnych.

Red.

PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na* Przyjaciela Szkoły.

CZASOPISMO PRZYRODNICZE. (Łódź, park Sienkiewicza). Nr. 1—2 (1936) E. Jarmulski: Nowa metoda planowania szkolnych ogrodów botanicznych — A. Szydłowski: Hodowla roślin w izbie szkolnej — W. Bryszewski: Organizacja wycieczek szkolnych.

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).
Nr. 2 (marzec-kwiecień 1936). W. Taszycki: Rzekomo patronimiczne nazwy miejscowe. — I. H. Grappin: Notatki słowotwórcze. — Komunikaty Komitetu Ortograficznego P. A. U. — ag: Z przygód polonisty — A. Obrębska i A. Tomaszewski: Neologizmy gwarowe u Reymonta.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18)
Nr. 1 (1936) W. S. Hunter: Stopniowanie w powstawaniu i wygasaniu warunkowej lokomotorycznej reakcji szczurów przy zastosowaniu serji bodźców — E. Schollaender: O zmianach położenia i kształtu negatywnych obrazów kontrastu następczego. — M. Dybowski: Jak formować wolę. — W. Eliasberg: Z dziejów psychotechniki na tle dziejów kultury. — W. Kowalski: W jakiej mierze korelacja jest stosunkiem przechodnim. — W. Mielczarska: Rozwój typów oporu w domu i w szkole.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY. (Warszawa, ul. Freta 10).
Nr. 4. (kwiecień 1936) Ks. J. Rychlicki: Jak pracuje szkoła twórcza? — Ks. H. Kałczyński: W dni świąteczne (lekcja). — Ks. K. Werbel: Przyrząd do nauki o roku kościelnym.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY ((Cieszyn, ul. Strażacka 18).
Nr. 3. (marzec 1936). Z. Matuszkówna: Nauczyciel a jego teren pracy. — K. Guńka: Jak zaktualizowałem podania „Śpiący rycerz w Czantorji i Krakus". — J. Sikora: Uprawiajmy zioła lekarskie. — J. Stoeker: Uczeń i szkoła w świetle wyników badań inteligencji.

OŚWIATA i WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).
Nr. 3 (1936) M. Grzywak-Kaczyńska, J. Michałowska, Z. Narutowicz-Krassowska i H. Walawska: Właściwości psychiki dzieci wiejskich. — J. Jastrzębska: Zagadnienie t. zw. ściągania i podpowiadania w szkole. — J. Nowak: Młodzież a film.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 6 (luty 1936) R. Kubiński: Wspomnienia o A. Passendorferze. — A. Passendorfer: Pisownia wyrazów złożonych. — T. Boy-Żeleński: W sprawie odmiany nazwisk francuskich. — St. Szober: Wytykać a wytyczać. Zapytania i odpowiedzi. Pokłosie. — Co piszą o języku?

PRACA SZKOLNA (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 6 (luty 1936) S. Hessen: Metoda globalna czy globalna nauka czytania. (Dok.). — L. Bandura: Przyczyny drugoroczności w kl. I. — Ad. Gotard: Kilka uwag na temat nauczania gramatyki w szkole powszechnej (Dok.). — A. Czyżewski: Z praktyki w organizacjach uczniowskich.
Nr. 7 (marzec 1936) St. Wiącek: Dokąd idziemy? — J. Czarnecki: Planowanie pracy wychowawczej. — B. Pleśniarski: O racjonalną działalność organizacyj uczniowskich. — D. Wierciechowa: O jednolitość oddziaływania wychowawczego na dzieci szkolne. — Z. Gryń: Dziennik i czasopismo. — St. Rz.: Spółdzielnie uczniowskie.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).
Nr. 4 (kwiecień 1936) J. Reychman: Niedoszły projekt z czasów Komisji Edukacyjnej.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).
Nr. 3 (marzec 1936) T. Nożyński: Z dziejów bazyliki św. Piotra w Rzymie. — A. Mikiewicz: Aktualizacja w nauczaniu historji. — P. Żukowski: Co to jest: „Bałkanizacja stosunków politycznych".

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).
Nr. 3 (marzec 1936) R. E. Byrd: Badania nad epoką lodową w Antarktydzie. — R. J. Wojtusiak: O żółwiach olbrzymich. — T. R. Wojciechowski: Żywica sosnowa. — L. Lepszowa: Koloidy w świetle nowych badań. — W. Kollis: Projekt połączenia czterech mórz.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 6 (luty 1936) St. Kawyn: Ideały wychowawcze B. Russella — A. Karwowski: Społeczno-pedagogiczne spostrzeżenia z pracy szkolnej (Dok.).
Nr. 7 (marzec 1936) W. Jakobson: Kara jako środek wychowawczy w oświetleniu teorji psychoanalitycznej. — B. Ujma: O szkole zbliżonej do życia i drogach jej realizacji w środowisku.

RYSUNEK I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 6 (luty 1936) S. Gabriel: Nauka rysunku w szkole powszechnej (C. d.). — I. Huber: Obróbka szkła w szkole ogólnokształcącej. — S. Włodek: Farbowanie materjałów sposobem domowym. — A. Horak: Narzędzia i pomoce naukowe z nieużytków. — B. Zwolakiewicz: Tokarka w pracowni szkolnej. — M. Chomac: Chemiczne barwienie miedzi i mosiądzu. — J. Antoniewiczówna: Pasieka w ogrodzie szkolnym. — Z. Żerańska-Lesiewiczowa: Gospodarstwo domowe. —
Nr. 7 (marzec 1936) S. Gabriel: Nauka rysunku w szkole powszechnej (C. d.). — Z. Gryń: Nauka zajęć praktycznych a społeczeństwo. — S. Racinowski: Karność na lekcjach zajęć praktycznych. — S. Kwiatek: Modele prostych maszyn. — J. Antoniewiczówna: Pasieka w ogrodzie szkolnych (C. d.). — Z. Żerańska-Lesiewiczowa: — Gospodarstwo domowe. — L. Baranowski: Formy użytkowe z blachy. — J. Klus: Jak wykonać pantofel gimnastyczny.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Chmielna 58).
Nr. 1 (styczeń-luty 1936) S. B. Żulińska: Rozwijanie poczucia obowiązku. — S. Majdański: Arytmetyka, praca dwójkami. — J. Paszenda: Uwagi na marginesie pewnej lekcji języka polskiego.
Nr. 2 (marzec-kwiecień 1936) J. Jastrzębska: Współpraca domu i szkoły w wyrobieniu zdolności do wysiłku. — Z. Żyliński: Słów kilka o t. zw. cichej nauce. — St. Owczarek: Rola nauczyciela zajęć praktycznych na prowincji. — W. Majdański: Zasadniczy błąd metodyczny na lekcjach gimnastyki.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, wyb. Kościuszkowskie 35).
Nr. 2 (grudzień-luty 1935/36). W. Sterling: Mongołowatość. — T. Heller: Życie emocjonalne dziecka. — D. Głuska: O psycholograficznej metodzie badania inteligencji d-ra G. Wermeylena. — K. Sys: System „intymnego wychowania". — A. Manczarski: Instytut Głuchoniemych w Romanowie na Wołyniu.

TEATR W SZKOLE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).
Nr. 6 (luty 1936) St. Baczyńska i G. Chołodowski: Audycje muzyczne w szkołach. — H. Tyrankiewiczowa: Recytacja zespołowa ku czci śp. Marszałka J. Piłsudskiego. — W. Bruner-Niesowa: Inscenizacja A. Mickiewicza *Powrót taty*. — A. Maryńska: Pierzowiny (Inscenizacja zwyczaju ludowego).
Nr. 7 (marzec 1936) H. Tyrankiewiczowa: Jeszcze o kształceniu teatralnem.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr. 6 (luty 1936) M. Krawczyk: Porządkujmy swe prace. — D. Rosenberg: Zagadnienia krzywej natężenia w lekcjach gimnastyki. — J. Jasiński: Saneczkowanie. — K. Koniuszewski: Przykładowe osnowy lekcyjne.

Nr. 7 (marzec 1936) M. Krawczyk: Zagadnienie sportu szkolnego. — W. J. Śliwiński: O organizację Związku Wychowawców Fizycznych w Szkole.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 2 (luty 1936) St. Warszawska: Późne dzieciństwo.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr. 3 (marzec 1936) K. Masłowski: Na marginesie książki „Dziecko wsi polskiej". (Próba charakterystyki). — L. Wrębski: Solidaryzm ekonomiczny. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powszechnej (C. d.). — J. Babisiak: Lekcja języka polskiego w oddziale VI. — A. Wrotniak: Środowisko w nauczaniu rachunków. — St. Kamiński: Tematy prac pisemnych z języka polskiego w kl. V. — B. Owczynnik: Oświata pozaszkolna na ziemiach północno-wschodnich.

Niemieckie czasopisma pedagogiczne.

DIE ARBEITSSCHULE. Zeitschrift für nationalsozialistische Arbeitserziehung und Werkunterricht. 50. Jahrgang. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig.

Nr. 1. (styczeń 1936). Jest to miesięcznik o nastawieniu narodowo-socjalistycznem, poświęcony zajęciom praktycznym i robotom ręcznym w szkole. Poza artykułami na ten temat, ilustrowanemi fotografjami i szkicami robót z różnego materjału, dużo miejsca zajmują artykuły, omawiające obecny kierunek wychowania w Niemczech. Z czasopisma tego mógłby wiele skorzystać polski nauczyciel robót ręcznych lub opiekun koła szkolnego L. M. K. czy L. O. P. P.

W jaki sposób współczesna szkoła niemiecka stara się wychować młodzież „przez pracę do życia" na pełnowartościowych pracowników-robotników, mówi R. Böttcher w art. — Sinn und Wesen nationalsozialistischer Arbeitserziehung.

Dr. O. Rietschel — Zur Gestaltung des Werkunterrichts — w uwagach o rozkładzie materjału zajęć warsztatowych omawia ich znaczenie kształcące.

O budowie modeli szybowcowych przez uczniów pisze J. Stein — Segelflugzeugmodelle aus der Schülerwerkstatt.

J. K. Haubold — Leuchtpapier-Laternen als Gestaltungsübung im formenkundlichen Unterricht für Mädchen — o budowie latarni-lampjonów przez dziewczęta jako ćwiczenia formy.

P. Beulig — Werkarbeiten für den Schulgarten — podaje, jak urządzić altanę w ogrodzie szkolnym i jak wykonać meble do niej, aby wykorzystać ją na naukę.

Poza tem Dr. O. Klemm — Die Entdeckung der Bewegungsgestalt i Dr. A. Kneschke — Zur physikalischen Werkarbeit des Schülers.

Nr. 2 (luty 1936) Ch. Schneider — Anfertigung plastischer Schaubilder im Werkunterricht — o wykonaniu plastycznych obrazów na tematy z historji, geografji i t. d.

K. Anders — „Miniwispi" Modellsegelflugzeug aus deutschen Baustoffen — pisze o wykonaniu szybowca i załącza szkice.

H. F. Wark — Wir bauen Klassen-Modelljachten — drukuje pierwszą część artykułu o wychowaniu morskiem młodzieży i podaje sposoby wykonania modeli jachtów w szkole. Autor załącza zdjęcia z pracy uczniów w swoich warsztatach.

Nr. 3 (marzec 1936) H. F. Wark — Wir bauen Klassen-Modelljachten — dokończenie.

W. Illigen — Gemeinschaftsarbeit und Werklehrerpersönlichkeit — omawiając znaczenie pracy grupowej, kreśli sylwetkę osobowości nauczyciela robót ręcznych.

Dr. J. Oebike — Ein schmiedeeisernes Fenster für unsere Schulsternwarte — podaje wykonany w żelazie kutem witraż do szkolnego obserwatorjum astronomicznego.

W dziale — Luftfahrtecke — trzy artykuły o modelarstwie szybowcowem. Wkońcu ciąg dalszy artykułu P. Beulig'a — Werkarbeiten für den Schulgarten — ze szkicami mebli do altanki szkolnej. *Konrad Szostak* (Pińsk).

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE. Miesięcznik. Rok XXXVII. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig *).

Nr. 4 (kwiecień 1936). W numerze tym jako pierwszy artykuł znajdujemy dokończenie nader ciekawych rozważań prof. Oswalda Kroh'a — Die Gesetzhaftigkeit geistiger Entwicklung — na temat duchowego rozwoju dzieci i młodzieży.

Bardzo mało wiemy dotychczas o stosunku dziecka do krajobrazu. Zagadnieniem tem zajmuje się E. Krebs w artykule — Kind und Landschaft. — Autor zebrał drogą ankiety odpowiedzi dzieci w różnym wieku, które brały udział w 14-dniowej wycieczce w okolicach Drezna. Na podstawie tego materjału dochodzi do wniosku, że dzieci odczuwają piękno krajobrazu i że ten pozostawia ślady w ich psychice.

Dr. Ph. Künkele — Möglichkeiten und Grenzen von Berufseignungsuntersuchungen — zastanawia się, jakie przy dzisiejszym stanie wiedzy istnieją możliwości i granice badania uzdolnień do zawodu i staje na stanowisku, że 1. w każdym człowieku istnieją uzdolnienia, które rozwijają się w pewne dyspozycje, 2. ustalanie się ich odbywa się pośrednio jako sprawności-umiejętności, 3. jedna sprawność może reprezentować całą grupę dyspozycyj, i 4. rozwój uzdolnień odbywa się na drodze od materjalnych do formalnych dyspozycyj, od treści do formy.

Dr. W. Schulze — Leistungsmessung in der Grundschule — drukuje początek sprawozdania ze swoich badań, które przeprowadził przy pomocy testów Bobertaga nad sprawnościami dzieci w szkołach hamburskich. *Szostak* (Pińsk).

DIE ERZIEHUNG. Monatsschrift. Rok XI. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig *).

Nr. 6 (marzec 1936). W artykule wstępnym Fr. Altrichter: — Gedanken eines Soldaten über die Wehrerziehung an den höheren Schulen — omawia przysposobienie wojskowe młodzieży szkolnej w Niemczech, które ma przygotować na oficerów i podoficerów i zakresem swoim obejmuje: a) wychowanie fizyczne, b) właściwe przygotowanie wojskowe i c) wyrobienie odporności duchowej.

Prof. Fr. Feld — Erziehung zur Betriebsgemeinschaft in der Berufsschularbeit — porusza kilka ważnych problemów, związanych ze szkołą zawodową, która ma wyrobić w uczniu właściwą postawę wobec przyszłego jego zawodu i wobec organizmu państwowo-narodowego jako całości.

Dr. H. Wenke — Die pädagogische Lage in Deutschland — podaje ostatnie zarządzenia władz szkolnych, odnoszące się do administracji szkół powszechnych i zawodowych, wprowadzenia filmu jako pomocy naukowej w szkołach zawodowych, korespondencji uczniów ze szkołami zagranicą i inne.

Prof. Fr. Glaeser — Das Schulwesen in Österreich — pisze o szkolnictwie średniem i wyższem w republice austrjackiej.

Prof. St. Gogala — Bilden und Erziehen — ustala zakresy pojęć: kształcić i wychowywać, kształcenie i wychowanie.

---

*) Sprostowanie: W poprzednim *Przeglądzie czasopism* (Nr. 6/1936), na str. 224 umieszczono bezpośrednio po treści Nr. 5 miesięcznika *Die Erziehung* treść Nr. 2/3 czasopisma *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde;* opuszczono bowiem tytuł czasopisma (4 wiersz z góry). Red.

Poza tem omówienie dwóch świeżo wydanych prac: Prof. W. Flitner — Dichtung und nationale Erziehung in Japan — i Dr. W. Steger — Zum Phänomen des Glaubens.

Nr. 7 (kwiecień 1936). W artykule wstępnym — Die Wandlung von der altprotestantischen Gelehrtenschule zum humanistischen Gymnasium — Dr. Fr. Blättner zaznajamia nas z dziejami staroprotestanckiego szkolnictwa dla „uczonych" i warunkami, wśród których przyszło do zmiany tego typu szkolnictwa na gimnazjum humanistyczne.

Dr. Edgar Herzog drukuje pierwszą część ciekawej pracy p. t. — Dialektische Charakterkunde.

W dziale — Die pädagogische Lage in Deutschland — Dr. H. Wenke omawia ostatnie zmiany w szkolnictwie niemieckiem, zmierzające do ujednostajnienia wychowania i nauczania w Niemczech. Między innemi omawia kształcenie nauczycieli szkół powszechnych, które odbywa się obecnie już na uniwersytetach na kursach dwuletnich, obejmujących wykłady, ćwiczenia w pracowniach, śpiew i muzykę, oraz zajęcia praktyczne, przygotowujące do wychowania i nauczania w szkołach powszechnych, i wycieczki naukowe. Uczęszczanie na wykłady w przeciwieństwie do innych wydziałów na uniwersytecie jest obowiązkowe. Program kształcenia obejmuje: pedagogikę systematyczną i historyczną, psychologję „rasisowską", naukę o młodzieży (Jugendkunde), biologję jako naukę o dziedziczności i rasie, naukę o Niemczech, muzykę, rysunki, roboty ręczne, ćwiczenia cielesne, metodykę ogólną, oraz teorję i praktykę nauczania i wychowania w szkołach powszechnych. Jak widzimy, jest to program bardzo bogaty, a realizowany na terenie całych Niemiec, podniesie niewątpliwie ogólny poziom nauczycielstwa niemieckiego.

Otto Eberhard w art. — Hundert Jahre Bildungsarbeit in Indien — daje obraz historyczny rozwoju szkolnictwa w Indjach pod rządami Anglji. Szkoła w Indjach wychowywała automaty dużo wiedzące, lecz życiowo niepraktyczne, i dopiero Anglicy oraz misje chrześcijańskie rozbudowały nowoczesne szkolnictwo, oparte na wzorach europejskich.

Ostatni artykuł Magdaleny Schröder — Um die Verlängerung der Volksschulpflicht in England — zajmuje się ostatniemi zmianami w szkolnictwie angielskiem. Przedewszystkiem przedłużono obowiązek szkolny do 15 roku; państwo przychodzi z pomocą szkolnictwu prywatnemu, pokrywając do $^3/_4$ kosztów budowy lub naprawy gmachów szkolnych, i unormowano sprawę nauczania religji w szkołach. *K. Szostak* (Piński).

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. Miesięcznik LXXXVI. Deutsche Verlag für Jugend und Volk in Wien.

Nr. 3 (marzec 1936). Dr. Hugo Winkelhöfer — Der österreichische Bildungsraum — pisze o wychowaniu austrjackiem, które w oparciu o wartości religijne, narodowe, państwowe i ogólnoludzkie stara się wychować pełną osobowość ucznia.

Prof. L. Lang — Schulbesuche in Landschulen und Stadtschulen als Mittel der schulpraktischen Arbeit und des Pädagogikstudiums in der neuen Lehrerbildung — drukuje zakończenie swego artykułu z poprzedniego numeru.

K. Hirschbold — Wie wir die Regeln der Silbentrennung erarbeiten — podaje ciekawą metodę nauczania dzielenia wyrazów.

Dr. R. Gansterer — Bildungsarbeit an erwerbslosen Jugendlichen — mówi o dokształcaniu i opiece nad młodzieżą bezrobotną.

Anna Laube — Das Veilchenfest in Alt-Wien — jest to sztuczka, ułożona przez autorkę i odegrana przez jej klasę w czasie t. zw. „Vaterländische Woche".

R. Rothe — Frühlingsblumen — o wykorzystaniu motywów kwiatów wiosennych na lekcjach rysunków i robót.

R. Schneider — Der Ritter in der Darstellung — o ciągłości pracy na lekcjach historji i rysunków. Autor załącza rysunki, wykonane przez dzieci.

K. Koller — Basteln mit Zwirnspulen.

Dr. A. Orel — Beethoven und die Volksmusik — drukuje pierwszą część swego artykułu.

Dr. O. Meister — Ein Urteil Vinzenz Eduard Mildes über F. L. Jahns Turnkunst.

Nr. 4 (kwiecień 1936). Dr. Fr. Wotke — Ständestaat und Schule — omawiając stosunek szkoły i państwa, wskazuje, że te dwa czynniki muszą współpracować dla dobra Austrji i opierać się na podstawach chrześcijańskich.

Prof. E. Castle — Grillparzers romantische Dramen — analizuje twórczość dramatyczną Grillparzera w dziedzinie dramatów romantycznych.

Dr. Th. Reiterer — Die Mittelschullehrpläne vom Jahre 1935 und die lebenden Fremdsprachen — przedstawia stanowisko języków nowożytnych w średnich szkołach austrjackich, realizujących program z 1935 r. Zaznaczyć należy, że w średnich szkołach austrjackich oprócz łaciny i greki uczą języków nowożytnych jak angielskiego, włoskiego i francuskiego.

A. Legrün — „Schreiben" im Hauptschullehrplan. — Nowe programy austrjackie wprowadziły do szkół lekcje pisania, ładnego, kaligraficznego, doceniając jego wartości kształcące i wychowawcze.

Wzory lekcyj z przyrody: 1. na temat białka kurzego daje Fr. Koschabek — Eine Stunde Arbeitsunterricht in Naturlehre — i 2. L. Dobrovolny — Die ausgestopfte Eule im Schulfenster — podaje, jak wykorzystać na lekcji jako konkret sowę wypchaną.

Marjanna Grienberger — Ein Unterrichtsweg von der Sprechübung zum schriftlichen freien Aufsatz. — Autorka składa sprawozdanie ze swojej praktyki szkolnej, jak wykorzystała ćwiczenia w mówieniu do wypracowań piśmiennych.

V. Obermann — Schule und Elternhaus im Dorf — pisze na temat współpracy szkoły i domu na wsi.

Jako przyczynek do historji reformy szkolnej Marji Teresy H. Pemmer drukuje artykuł p. t. — Erziehung und Unterricht im Parhamerschen Waisenhaus am Rennweg (1759—1785).

Dr. K. Haberler — Eine Bildbetrachtung — pisze o omawianiu na lekcji obrazów wielkich mistrzów i jako przykład podaje drzeworyt Dürera, przedstawiający ostatnią wieczerzę.

K. Achleitner — „Land im Frühling" Zeichenarbeit einer 1 Hauptschulklasse — i R. Rothe — Schmetterlinge. Zeichenaufgaben für die Volks- und Hauptschule. — Są to artykuły, omawiające wprowadzenie na lekcjach rysunków tematów wiosennych. — Autorzy załączają prace, wykonane przez dzieci.

Dr. A. Orel drukuje dokończenie swego artykułu — Beethoven und Volksmusik.

Dwa artykuły z zakresu ćwiczeń cielesnych: 1. prof. E. Hampel — Der Gruppenwettkampf im Turnunterricht i 2. prof. R. Otepka — Abhärtung im Schulturnen. *Konrad Szostak* (Pińsk).

KATHOLISCHE FRAUENBILDUNG IM DEUTSCHEN VOLK. Neue Folge *der Wochenschrift für katholische Lehrerinnen* und *Mädchenbildung auf christlicher Grundlage.* Miesięcznik. Rok IL. Verlag von Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Kilka tytułów z zeszytów tegorocznych (Nr. 1—5).

Dr. M. Freundlieb: Wissenschaftliche Bildung der Frau (Nr. 1, 2).

Elisabeth Mleinek: Die hl. Hedwig und der Anteil der Frau an der Eindeutschung Schlesiens (Nr. 1, 2, 3, 4).

Dr. Linus Bopp: Von den religiösen Bildungswerten der Messliturgie (Nr. 2, 3, 4, 5).

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł. w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 24